



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildning – men sen då?

Kriminalvårdares upplevelser av hur en utbildning i
arbetslivet påverkar och lever vidare i arbetslaget.

Åsa Einarsson och Marie Samuelsson

Examensarbete i Pedagogik och Didaktik PDGX61

Handledare: Per-Olof Thång

Examinator: Gun-Britt Wärvik

Datum: 2008-06-02

Sammanfattning

Arbetets art	Examensarbete i Pedagogik och Didaktik inom Programmet med inriktning mot personal- och arbetslivsfrågor.
Titel	Utbildning – men sen då? <i>Kriminalvårdarens upplevelser av hur en utbildning påverkar och lever vidare i arbetslaget.</i>
Författare	Åsa Einarsson och Marie Samuelsson
Handledare	Per-Olof Thång
Examinator	Gun-Britt Wärvik
Nyckelord	Kriminalvården, HOVIK-utbildning, lärande, arbetslag, reflektion, diskussion.

Bakgrund

Denna undersökning är en del i utvärderingen av en utbildningssatsning, HOVIK – hot och våld i Kriminalvården, som Kriminalvården genomfört under 2007. Målet var att skapa en bättre arbetsmiljö genom att förebygga hot- och våldssituationer och därigenom minska sjukskrivningstalen. Utbildningen innehöll självskydd (nedläggningsteknik) och ”Vardagssamtal”, vilket består av de tre olika samtalsstilarna lyssna, instruera och vägleda. Dessa samtalsstilar är ett verktyg för kriminalvårdarna att använda i de samtal de dagligen har med klienterna.

Syfte

Vi vill i denna uppsats studera effekterna av en utbildningssatsning, HOVIK, som genomförts inom Kriminalvården. Genom att intervjua kriminalvårdare vill vi ta del av deras upplevelser av utbildningen och sedan tolka dessa med hjälp av olika teorier och perspektiv på lärande. Vi vill studera om kriminalvårdarna lär av varandra i det dagliga arbetet och i så fall hur. Ett annat fokus för undersökningen är att studera vad som krävs, dels av kriminalvårdarna själva men också för att HOVIK-utbildningen ska leva vidare och ge effekter i det dagliga arbetet.

Metod

Semistrukturerade intervjuer genomfördes med åtta kriminalvårdare från två olika enheter. För att försöka förstå vårt resultat och kunna sätta det i ett större sammanhang analyserades resultatet utifrån inläst litteratur kring olika synsätt och perspektiv på lärande.

Resultat

Resultatet visar att kriminalvårdarna kontinuerligt diskuterar, reflekterar och utbyter erfarenheter med varandra i arbetslaget. Härigenom upplever kriminalvårdarna att de lär av varandra. Detta lärande förstår vi som ett kollektivt lärande där kriminalvårdarna utvecklar gemensamma handlingsstrategier. Inställning till och utbyte av utbildningen skilde sig mellan de olika enheterna. En förklaring till denna skillnad kan vara de uppföljningsträffar som den ena enheten kommit igång med. Utrymme för diskussion och reflektion är viktigt för att en utbildning ska fortleva och HOVIK-träffarna är ett redskap som möjliggör detta.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	i
Innehållsförteckning	ii
Inledning och bakgrund	1
Kriminalvården.....	2
HOVIK-projektet.....	2
Syfte.....	3
Teoretisk referensram	3
Utbildning och lärande.....	3
En handlingsteoretisk referensram	5
Det kognitiva perspektivet	5
Det kontextuella perspektivet.....	6
De båda perspektiven kompletterar varandra.....	6
Individens lärande	7
Lärandets tre dimensioner	7
Lära av erfarenhet.....	8
Förutsättningar och hinder för lärande i arbetslivet.....	10
Kollektivt lärande	11
Kommunikation.....	13
Beskrivning av två studier.....	13
Metod.....	15
Relationen mellan teori och empiri	15
Val av metod	15
Kvalitativa intervjuer.....	16
Urval	17
Intervjufrågor	17
Genomförande.....	18
Etiska aspekter.....	18
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	19
Metodreflektion.....	20
Resultat	21
Inställning till utbildningen.....	22
Utbyte av utbildningen.....	22
Gemensamt förhållningssätt.....	23
Diskussioner i arbetslaget	24
Lärande i arbetslaget.....	26
Stöttning	26
Feedback	26
Kunskaper och erfarenheter	27
Utbildningens påverkan på arbetsklimatet.....	28
Vidare behov	28
Resultatanalys	29
Inställning och utbyte	29
Kollektivt lärande	30
Lära av erfarenhet.....	32
Förutsättningar för lärande.....	33
Diskussion och slutsats	34
Referenser	36

Litteratur	36
Internet	37
Bilagor	38
Bilaga 1	38

Inledning och bakgrund

Arbetslivet omfattas av ständiga förändringar. Ändrade lagar och regler, ny teknik, ekonomiska krav, nya rön från forskning och förändrade sätt att se på olika fenomen och företeelser är exempel på sådant som påverkar arbetslivet. För att anpassa sig till dessa förändringar krävs bland annat att företag och organisationer har personal med rätt kompetens. Detta ökar kraven på medarbetarna att lära nytt och att vidareutveckla sig, vilket har medfört att utbildning och kompetensutveckling blivit ett allt viktigare inslag i arbetslivet. Utbildning i arbetslivet kan ske under många olika former, men vanligt förekommande är att personalen får gå en utbildning under en eller ett par dagar. Vad händer sedan? Det finns ju alltid en avsikt från arbetsledningen vid en utbildningssatsning. Det kan exempelvis handla om att utveckla ny kunskap eller att försöka påverka attityder och inställningar hos medarbetarna. Meningen är att de anställda, efter att ha gått en kurs eller utbildning, ska ta med sig det de har "lärt sig", det vill säga utbildningen ska på något sätt fortleva. Det blir då viktigt att se på den lärande individen, men också på det kollektiva lärandet, då arbetsuppgifter idag allt oftare utförs i grupper eller team.

Synen på inläring och lärande har förändrats över tid; från något som sker under barn- och ungdomsåren i skolan eller i andra formella utbildningssammanhang till att idag handla om det livslånga lärandet. Traditionellt sett har lärande förknippats med kunskapsöverföring, från en individ till en annan, det vill säga trading av kunskap. Kunskaper och fakta skulle nötas in och kompetens likställdes med formell utbildning. Till skillnad från detta framställs idag ett annat perspektiv på lärande som fokuserar på det lärande som sker integrerat i det dagliga arbetslivet (Ellström & Hultman, 2004). I litteraturen stöter man på flera definitioner av begreppet lärande, vilket visar att det finns många olika sätt att beskriva det. Det som givit oss en betydligt vidare syn på begreppet är att betrakta lärande som en process där kunskap skapas genom erfarenhet. Av detta förstås att lärtillfällen inte behöver vara arrangerade utan också kan ske i det vardagliga handlandet och görandet.

Idén till denna uppsats uppstod då en representant från Utbildningsenheten på Kriminalvården kom med en förfrågan om det fanns ett intresse av att utvärdera ett utbildningsprojekt. Vi tyckte detta lät intressant och valde att fokusera på vad som hände i arbetslagen efter utbildningen. Påverkade utbildningen arbetssättet? Hur gjorde man för att utbildningens effekter skulle leva vidare? Det var ett spännande område ur flera aspekter. Dels för att utbildning är vanligt i arbetslivet, dels för att många arbetsplatser har organiserat medarbetarna i arbetslag. Dessutom har vi själva en bakgrund som vi kan relatera till området. Vi har under vårt yrkesliv ingått i arbetslag och varit på ett antal kurser och utbildningar. En del har satt spår i arbetet medan andra endast har blivit en stunds trevlig avkoppling från det dagliga arbetet. Vad är det som avgör vilket resultat det blir? Vi har valt att studera vad som händer i arbetslagen efter utbildningen och detta kan man förstå med hjälp av olika synsätt. Exempelvis skulle man kunna studera arbetslagen utifrån ett gruppdynamiskt perspektiv och då få en annan resultatframställning. Vi har valt att fokusera på lärandet, hur individerna lär, och hur ett kollektivt lärande kan uppstå.

Kriminalvården var en helt ny verksamhet för oss och var därför av intresse. Vi visste inte mycket om hur verksamheten bedrivs eller vad man mer precist har för mål och visioner. Det har varit intressant att få en inblick i denna värld och vi har fått många nya tankar och insikter. Vi hoppas med denna undersökning kunna tillföra några tankar och synpunkter på vad som gör att resultat och effekter av en utbildning fortlever och hur lärandet kan ske i arbetslag. Det

resultat som framkommer tror vi kan vara av intresse, inte bara för Kriminalvården, utan även för andra verksamheter som arbetar i arbetslag.

För att underlätta den fortsatta läsningen gör vi först en kort presentation av Kriminalvården och HOVIK-projektet. Därefter redogör vi för vårt syfte med undersökningen. I teoriavsnittet beskriver vi några olika perspektiv och synsätt på lärande, både det individuella och det kollektiva. Vi lyfter också fram två studier, från barnomsorg respektive hemtjänst, som är relevanta för vår forskningsfråga. Tillvägagångssätt beskrivs och förklaras utförligt i metoddelen. I resultatet presenterar vi vad kriminalvårdarna har för tankar om och upplevelser av HOVIK-utbildningen. Till sist försöker vi knyta ihop studiens olika delar i analys och diskussion.

Kriminalvården

Kriminalvården är den statliga myndighet som ansvarar för verksamheten vid häkten, fängelse och frivård. Kriminalvården delas geografiskt in i sex områden och varje region leds av en regionchef. Av de ca 9000 som arbetar inom kriminalvården är de flesta kriminalvårdare. De arbetar vid 31 häkten, 55 anstalter och 35 frivårdskontor. Kriminalvårdens viktigaste mål är att verka mot att antalet återfall i brott ska minska bland de straffade. Verksamheten inriktas därför mot åtgärder som ska förbereda den dömda inför frigivningen. Sysselsättningen för de straffade består av arbete, studier och behandling. Dagliga samtal är en central del av arbetet med klienterna för kriminalvårdarna (www.kriminalvarden.se).

HOVIK-projektet

Under 2007 genomförde Västra regionen av Kriminalvården ett utbildningsprojekt som kallades HOVIK, hot och våld i Kriminalvården. Personalen i Kriminalvården utsätts allt mer för hot och våld i sitt arbete och HOVIK är ett led i att öka personalens beredskap för att hantera dessa situationer. Målet är att förebygga hot- och våldssituationer samt minimera negativa följder av de händelser som inträffar. Projektets övergripande målsättning var att förbättra arbetsmiljön genom att förebygga och minska sjukskrivningar, som uppkommer till följd av hot och våld. Utbildningarna genomfördes på olika nivåer i organisationen och vi har valt att studera utbildningens resultat på medarbetarnivå, det vill säga kriminalvårdare med klientnära arbete.¹

Kriminalvårdarna deltog i utbildningen vid två tillfällen med åtta veckors mellanrum, totalt 1,5 dagar. Dessa dagar innehöll utbildning i bland annat samtalsmetodik, konflikthantering och självskydd. Samtalsmetodiken bestod av utbildning i "Vardagssamtal", de korta samtal som personalen har varje dag med klienterna. (Lökholt, 2005) Konceptet "Vardagssamtal" har skapats i ett samarbetsprojekt mellan Kriminalvården och universitetet i Wales. Idén kom från Steve Rollnick som var en av skaparna av MI – *motivational interviewing*. MI är utvecklat för att användas av terapeuter och professionella rådgivare i längre samtal. "Vardagssamtal" utvecklades för att passa de kortare samtal i vardagssituationer som kriminalvårdarna har med klienterna. "Vardagssamtal" innehåller tre olika samtalsstilar som kriminalvårdarna kan använda sig av i möten med klienterna, lyssna, instruera och vägleda. Den sistnämnda stilen, att vägleda, är en utveckling av MI. De tre stilarna beskrivs på följande sätt; *Vägleda*: att uppmuntra en person att sätta upp egna mål och hitta sätt att uppnå dem.

¹ Information från Kriminalvårdens egna dokument.

Instruera: att ge information eller råd; att säga till vad som gäller. *Lyssna*: att förstå en persons upplevelser (Rollnick & Nygren & Farbring & Lökholm, 2005).

Kriminalvårdarna har ofta korta samtal med klienterna om olika problem och hur dessa samtal genomförs har stor betydelse för utfallet och för hur båda parter mår. Utbildningens mål är att hjälpa personalen att hantera dessa samtal bättre och att kommunicera effektivare genom att vara flexibla när det gäller att skifta mellan de olika samtalsstilarna. Att personalen blir bättre på att hantera de olika samtalsstilarna innebär att de hjälper klienterna att själva ta ansvar för och komma fram till lösningar på sina problem (Lökholm, 2005).

Det var ett önskemål och en rekommendation från projektledningen att arbetslagen i möjligaste mån skulle gå utbildningen tillsammans för att skapa trygghet och tillit till varandra i arbetslagen. Efter utbildningen är det varje verksamhetsområdes ansvar att utveckla och arbeta vidare med "Vardagssamtal" och konflikthantering så att de blir en del av vardagen. Projektet ska ses som en igångsättare av detta arbete och i fortsättningen ingår alla delarna av utbildningen i kriminalvårdarnas grundutbildning (Lökholm, 2005).

Syfte

Vi vill i denna uppsats studera effekterna av en utbildningssatsning, HOVIK, som genomförts inom Kriminalvården. Genom att intervjua kriminalvårdare vill vi ta del av deras upplevelser av utbildningen och sedan tolka dessa med hjälp av olika teorier och perspektiv på lärande. Vi vill studera om kriminalvårdarna lär av varandra i det dagliga arbetet och i så fall hur. Ett annat fokus för undersökningen är att studera vad som krävs, dels av kriminalvårdarna själva men också för att HOVIK-utbildningen² ska leva vidare och ge effekter i det dagliga arbetet.

Forskningsfrågor:

- Hur lär kriminalvårdarna av varandra i det dagliga arbetet?
- Vad krävs för att HOVIK-utbildningen ska leva vidare och ge effekter i kriminalvårdarnas dagliga arbete?

Teoretisk referensram

Utbildning och lärande

Under de senaste decennierna har synen på utbildning och lärande förändrats. Jerkedal var en av de första som började diskutera begreppen utbildning kontra lärande. Redan 1973 efterlyser Jerkedal (1973) i boken "Utbildning och/eller lärande" en mer kritisk inställning till utbildning. Historiskt sett har endast en mindre del av befolkningen haft möjlighet att utbilda sig och utbildning har därför haft hög status. I och med att allt fler av medborgarna genomgår högre utbildning så menar Jerkedal (a.a.) att synen på utbildning borde förändras. Istället för att se all utbildning som något gott och att det leder till något bättre så bör man kritiskt ifrågasätta utbildning. Man borde fundera över vem som formulerar målen för utbildningen och hur dessa ser ut, vilken metod man ska ha för utbildningen och varför utbildning ska ske överhuvudtaget. Jerkedal (a.a.) definierar begreppen utbildning och lärande på följande sätt:

² HOVIK-utbildningen är den utbildning, 1,5 dagar, som alla kriminalvårdare genomgår. HOVIK-träffarna är de uppföljningstillfällen som kriminalvårdarna har på respektive enhet.

Utbildning kan ses som ett arrangemang – en situation eller en serie av situationer där människor skall lära sig någonting. Utbildningen har på förhand ett mer eller mindre klart utformat mål och innehåll.

Lärande kan äga rum i utbildning, men det sker även – och kanske oftast – utanför utbildningen. (Jerkedal, 1973, s. 3)

De som planerar och håller i utbildning bör vara medvetna om att det inte alltid sker ett lärande hos deltagarna. I de fall ett lärande sker är det inte heller givet att deltagarna lär sig det som förväntas. Därför menar Jerkedal (1973) att fokus borde flyttas från utbildning till lärande. Andersson (2000, s. 76) talar om utbildning som begrepp och fenomen:

Utbildning kan sägas vara mer eller mindre formaliserade inslag i samhälle och arbetsliv. Oftast handlar det om planerade aktiviteter som syftar till att möjliggöra och vanligtvis även styra förändring av medborgarens/individens kunskaper, attityder och färdigheter. Denna styrning kan i sin tur leda till varierande grad av beteendeförändring hos individen.

Ellström (1992) beskriver utbildning som en medveten process som syftar till att höja den allmänna kompetensen. Han skriver också att utbildning och lärande är processer som är oberoende av varandra. Att lära kan vara en medveten och planerad process, men oftast sker lärandet omedvetet för individen. Ellström (a.a.) använder begreppet metainläring för att beskriva en typ av oavsiktligt lärande. Det innebär att "... vi, medvetet eller omedvetet, lär "vid sidan om" den verksamhet vi primärt sysslar med" (a.a. s. 69).

Lärande i arbetslivet betonas alltmer och till detta finns flera orsaker. Ellström (1996) menar att det främst handlar om ekonomiska överväganden. Arbetslivet förändras ständigt och de flesta arbeten blir mer komplexa. Medarbetarna ska kunna möta de växande krav som kommer av ett ökat ansvar och självstyre. De förväntas inte i första hand följa givna instruktioner, utan ska ha kunskaper på många områden och vara flexibla. Detta ställer allt större krav på kompetens. Ett ökat lärande i arbetslivet handlar också om kraven på en god arbetsmiljö. För att de anställda ska må bra och kunna utvecklas är det viktigt att arbetsmiljön främjar och stimulerar lärande och utveckling. Det finns också pedagogiska aspekter på ett ökat lärande i arbetslivet. Enligt Ellström (a.a.) visar senare års forskning att endast en liten del av det som människor lär genom formella utbildningar kan överföras och användas som bas för praktiskt handlande i det dagliga arbetslivet. Det informella lärandet har en stor betydelse, varför det är viktigt att man förbättrar möjligheterna för detta. Vidare påpekar Ellström (a.a.) bristen på forskning inom detta område, vilket bland annat beror på svårigheter att observera och synliggöra dessa läroprocesser då de ofta är oplanerade och omedvetna. Läroprocesserna kan vara svåra att urskilja i all den dagliga aktivitet som förekommer i arbetet.

Elkjær (2005) beskriver betydelsen av att det har skett en förflyttning av synen på lärandet från traditionella utbildningsinstitutioner till lärande i arbetet. Att man förändrat läroprocessens institutionella ramar innebär inte bara en rumslig förändring utan också "... ett skifte från en behavioristisk läro teori till ett nytt konstruktivistiskt paradigm för lärande" (a.a., s. 28). Detta paradigm inriktar sig mot att utveckla såväl medarbetare som arbetsplatser och fordrar dels nya villkor för lärande på arbetsplatsen, dels att individerna förhåller sig annorlunda till lärande och arbete. Några villkor som främjar arbetsplatslärande är: mindre hierarkiska ledningsstrukturer, medarbetare som är delaktiga, en god lärandemiljö på arbetsplatsen och att var och en själv får möjlighet att bestämma om man önskar delta i lärandet. Det konstruktivistiska paradigmat omfattar både lärande i anknytning till mer traditionella

undervisningsaktiviteter såsom vägledning och metoder för att främja informellt lärande på arbetsplatsen. När arbetsplatsen blir en institution för lärprocesser är det viktigt att fundera över hur man kan förstå lärande på arbetsplatsen och hur den kan organiseras för att bli en miljö för lärande. Detta beskriver Elkjær (a.a.) med hjälp av Stern och Sommerlads³ tre distinktioner. För det första handlar det om att arbetsplatsen utgör *kontexten* för lärandet i och med att utbildningsaktiviteter flyttas till arbetsplatsen. Exempel som nämns är att speciella lokaler kan användas för lärande i olika former. Det är för det andra arbetsplatsen som en *lärande miljö* där man organiserar för lärande av såväl formell som informell karaktär. Exempel på mer informella lärprocesser är introduktion, arbetsrotation samt coaching och mentorskap. Det informella lärandet kan stödjas på olika sätt, bland annat genom organiserade tillfällen för reflektion. Slutligen bör arbete och lärande *integreras*. Detta kan ske genom att medarbetarna gemensamt definierar och löser problem i arbetsprocessen.

En handlingsteoretisk referensram

Att urskilja lärande i det dagliga arbetet är svårt, skriver Ellström (1996), då lärande och arbete är två processer sammanflätade i varandra. I moderna verksamheter i arbetslivet förutsätts det ofta att medarbetare hela tiden ska lära nytt och genomgå en ständig utveckling. Delaktighet och aktiv medverkan i den sociala och kulturella gemenskap där våra förmågor ska användas är också en viktig förutsättning för ett effektivt lärande. Om vi vill förstå hur individen påverkas av arbetsprocessen, exempelvis de krav den ställer, förutsätter detta en teori om mänskligt handlande. För att förstå hur individen kan lära i arbetet krävs kunskap om hur mänskligt handlande formas och förändras. Det centrala begreppet är handling. När vi vill förklara de processer som leder till att vi lär nya saker beror dessa förklaringar på vilket perspektiv vi utgår från. Ellström (a.a.) beskriver det kognitiva respektive det kontextuella perspektivet, vilka ger olika svar på frågan hur vi lär oss nya saker. Perspektiven ställs mot varandra, men Ellström (a.a.) framhåller att de också bör komplettera varandra då de är mer eller mindre tillämpliga i olika situationer.

Det kognitiva perspektivet

Det kognitiva perspektivet inriktar sig på individen som en tänkande varelse, och riktar uppmärksamhet mot de intellektuella processer som sker inom oss; hur vi tolkar, bearbetar och lagrar information samt hur vi fattar beslut. Ellström (1996) beskriver tre kunskaps- och handlingsnivåer utifrån kognitiv teori; den teoretiska, den praktiska samt den automatiserande kunskaps- eller färdighetsnivån. Den teoretiska kunskapen beskrivs som en allmän "kunskapsbank" som finns representerad i minnet. Den praktiska kunskapen finns i form av regler som styr hanterande av olika situationer. Lärande, i form av problemlösning, kan sägas ske i tre steg. Först måste individen identifiera problemet och skaffa sig en allmän kunskap om det; genom övning omformar individen den allmänna kunskapen till en praktisk kunskap som i ett tredje steg görs till färdigheter som blir automatiska i en specifik situation. Om man utgår från teorier som bygger på kognitionsteori betonas ofta de kunskaper man tillägnat sig i form av verbala instruktioner eller formell undervisning.

³ Distinktionerna är hämtade ur *Workplace Learning, Culture and Performance*, (1999) av Stern E. och Sommerlad E.

Det kontextuella perspektivet

Det kognitiva perspektivet har kritiserats främst av dem som företräder ett kontextuellt perspektiv. Kritikerna menar att kunskap inte endast kan ses som något som enbart existerar intellektuellt, det vill säga finns i huvudet på individen. De vänder sig också mot den kunskapsrelaterade syn på lärande som det kognitiva perspektivet förespråkar; att se på lärande som kunskaper som överförs eller internaliseras. Istället hävdar man att allt lärande är situerat och att kunskapen inte går att frigöra från sitt sammanhang. De ser på lärande som en social process där individer, genom att aktivt delta i en arbetsgemenskap, också tillägnar sig vissa tänkesätt och handlingsmönster som är utmärkande för en arbetsgemenskap. Undervisning i formella situationer innebär att innehållet skiljs från sitt sammanhang och de situationer där det ska användas (Ellström, 1996; Nielsen & Kvale, 2000; Illeris, 2007). För att studera lärande är det därför viktigt att göra det i de sammanhang där det sker och inte isolerat från de verksamheter det ingår i. Individens lärande påverkas av verksamhetens begränsningar och möjligheter. Utifrån ett kontextuellt perspektiv betonar man ett lärande som baseras på erfarenheter, alltså ett informellt lärande, till skillnad från det kognitiva perspektivet som starkt betonar formell undervisning (Ellström, 1996).

Vi ställer oss frågande till det sätt på vilket Ellström använder ordet perspektiv. Han skriver att de processer som leder till lärande kan förklaras på olika sätt, beroende på om vi utgår från ett kognitivt eller ett kontextuellt perspektiv. Det borde vara mer fruktbart att använda ordet synsätt, det vill säga att man lyfter fram ett kognitivt respektive ett kontextuellt synsätt på lärande. Istället för att utgå från ett perspektiv handlar det snarare om att man belyser olika aspekter av det som kallas lärande genom de begreppsliga utgångspunkterna.

Trots vårt ifrågasättande av det sätt på vilket Ellström använder begreppet perspektiv väljer vi fortsättningsvis att använda hans terminologi då det är honom vi refererar till.

De båda perspektiven kompletterar varandra

Som nämndes tidigare har man sett att det ofta är svårt att praktiskt tillämpa kunskaper i arbetslivet, som man tillägnat sig i en teoretisk utbildning. Det är inte heller tillräckligt med ett erfarenhetsbaserat lärande, då det man lärt sig i en specifik situation kan vara svårt att generalisera och använda i nya situationer. Det som avgör vilket perspektiv på lärande man intar beror bland annat på vilken slags kompetens som krävs av individen i yrket. Vissa yrken eller arbetsuppgifter kräver en kompetens där individen ska lösa problem genom att medvetet välja mellan olika handlingsalternativ. Dessa handlingsalternativ utgörs av en explicit kunskapsbas, där på förhand uppställda mål avgör hur individen ska agera. I detta fall betonas den teoretiska kunskapen och då utgår man från det kognitiva perspektivet. Om man istället utgår från ett kontextuellt perspektiv så fokuseras den erfarenhetsbaserade kunskapen. Här agerar individen inte enligt en på förhand fastlagd plan, utan intentioner för handlingen sker snarare mer eller mindre omedvetet under tiden man handlar utifrån situationens krav. För att förstå lärande i arbetslivet behövs båda perspektiven då dessa kompletterar varandra (Ellström, 1996).

Ellström (1996) skriver att man utifrån forskning om arbete och problemlösning i autentiska situationer har visat att det kontextuella perspektivet lättare hjälper oss att beskriva och förstå arbete och lärande inom följande situationer och arbetsvillkor;

- erfarna personers yrkesarbete;
- arbete under tidspress;

- arbete i mer komplexa produktionssystem;
- arbete i ostrukturerade, obekanta och dåligt definierade problemsituationer (a.a., s. 21).

Forskning har också visat att ett kognitivt perspektiv kan hjälpa oss att bättre beskriva och förstå;

- mindre erfarna personers yrkesarbete;
- hantering av abstrakt information, snarare än sinneserfarenhet;
- arbete i mer linjära produktionssystem;
- när det finns starkt tryck att för utomstående rättfärdiga fattade beslut;
- arbete i strukturerade, kända och väl definierade problemsituationer (a.a., s.21).

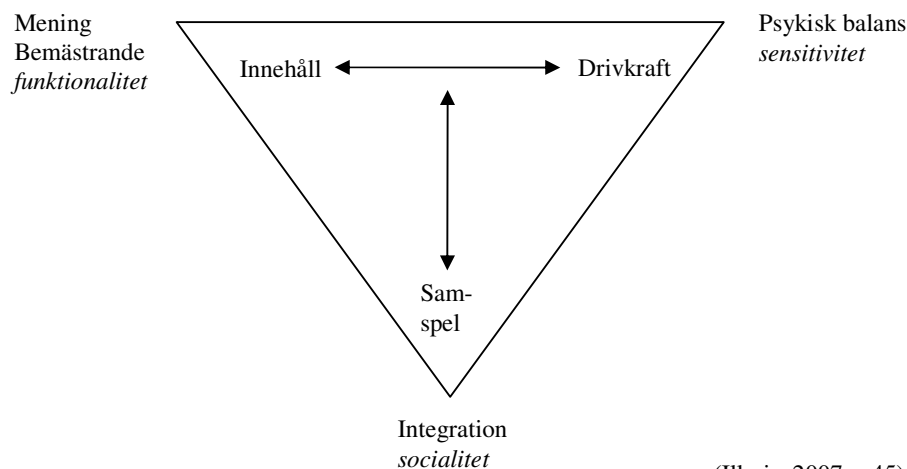
Elkjær (2005) ställer sig kritisk till att man använder teorin om praxislärande som ett annat sätt att förstå lärande i arbetslivet. Denna teori har ett likartat synsätt på lärande som det kontextuella perspektivet. Uppmärksamheten flyttas från den enskilda individens motivation att lära till att handla om möjligheter och villkor att delta i arbetsplatsens praxisgemenskap, det vill säga lärande sätts i ett socialt sammanhang och förstås som en social aktivitet. Denna syn på lärande, hävdar Elkjær (a.a.), sker på bekostnad av en beskrivning av själva läraprocessen. Individens kognitiva färdigheter och hur denne tillägnar sig kunskaper uppmärksammas inte. Istället handlar det om att tolka praxisgemenskapens kunskapsformer och utveckla en identitet som kompetent praktiker och medlem i en praxisgemenskap. Praxislärandets fokusering på deltagande i en praxisgemenskap bidrar till att begrepp och tankar försvinner i praxisbegreppet, det är svårt att se hur tanke och reflektion ingår i teorin om praxislärande.

Individens lärande

Lärandets tre dimensioner

Illeris (2007) beskriver med hjälp av en modell (se nedan) de fundamentala förhållanden som gör sig gällande vid lärandets struktur. Allt lärande omfattar två skilda processer, som båda måste vara aktiva för att vi ska lära något. Den ena utgörs av samspel mellan individ och omgivning, där förhållanden som styr denna samspelsprocess i grunden är av mellanmännisklig och samhällelig karaktär. Den andra processen är av biologisk och individuell karaktär och handlar om individens tillägnelse av de impulser och den påverkan som ligger i samspelet med omgivningen. Tillägnelseprocessen omfattar alltid både ett innehåll och en drivkraft, på så sätt tillkommer lärandets tre dimensioner.

Innehållsdimensionen handlar om det som lärs – det som den lärande vet, förstår och kan. Kunskap, förståelse och färdigheter hjälper oss att skapa en mening i tillvaron, bemästra den och ge oss en förmåga att fungera konstruktivt och funktionellt i förhållande till den omgivning vi befinner oss i. *Drivkraftsdimensionen* handlar om den mentala energi som krävs för att vi ska kunna lära. Vi strävar efter att bevara vår mentala och kroppsliga balans. Känner vi osäkerhet, nyfikenhet eller otillfredsställda behov driver det oss att söka ny kunskap, större förståelse och att utveckla nya färdigheter. *Samspelsdimensionen* innefattar samarbete, handling och kommunikation. Härigenom strävar vi efter att anpassa oss på ett socialt och samhälleligt plan samtidigt som vi utvecklar vår socialitet (Illeris, 2007).



Inom inlärningspsykologin har man framför allt intresserat sig för *vad* som sker när individer lär sig något. Vad som även borde vara av intresse är varför individer i vissa sammanhang inte lär sig vad man kunnat förvänta. Det kan också vara så att något annat lärs in än det som individen själv eller andra har avsett. Att lärande inte sker eller att det sker i begränsad eller förvrängd form är uppenbart ett problem i organiserad och planerad utbildning som är utformad så att ett bestämt lärande ska ske (Illeris, 2007). Den brittiske vuxenpedagogiske forskaren Peter Jarvis är en av få läroteoretiker som skrivit mer utförligt om varför det i vissa sammanhang inte sker ett lärande. Illeris (2007, s. 183) refererar till Jarvis tre kategorier av icke-lärande:

1. Förförståelse (*presumption*), som innebär att man på förhand anser sig ha en förståelse av något och därför inte lägger märke till nya läromöjligheter.
2. Icke-beaktande (*non-consideration*), som innebär att man visserligen registrerar nya möjligheter men att man inte tar hänsyn till dem, exempelvis därför att man är stressad eller rädd för vad det skulle kunna medföra.
3. Avvisande (*rejection*), som innebär att man mer medvetet bestämt sig för att inte lära något nytt i en viss situation.

Lära av erfarenhet

Som vi tidigare nämnt betonar man inom det kontextuella perspektivet erfarenhetsbaserat lärande (Ellström, 1996). Illeris (2007) framhåller att det är viktigt att se lärandet som en helhet där erfarenhet är ett lärobegrepp som går tvärs igenom de ovan beskrivna tre dimensionerna. "När man har erfarenhet av något så har man direkt personlig kännedom om saken ifråga, och det är något helt annat än det indirekta förhållande som det rör sig om när man har lärt sig något i skolan, läst det i en bok eller sett det på teve" (a.a., s.151). För att vi ska kunna tala om erfarenhet, gäller att alla tre lärodimensionerna måste vara av väsentlig betydelse i sammanhanget. Innehålls- och kunskapsmässigt bör det man lär sig ha en stor betydelse för en själv. Även drivkraftsdimensionen är av betydelse för erfarenheter; att man är motiverad och känslomässigt engagerad i det man ska lära. Även samspelsdimensionen är

viktig för erfarenhetslärandet och handlar om att man lär sig något som är betydelsefullt i förhållandet mellan en själv och det sociala och samhälleliga sammanhang man ingår i. Det finns flera andra forskare som också har skrivit om det erfarenhetsbaserade lärandet och en av förgrundsgestalterna är John Dewey. Han beskriver erfarenheten som två kombinerade element där det ena är aktivt och det andra passivt. Den aktiva delen innebär att man ”gör erfarenheter”, det vill säga att man själv prövar på och försöker medan den passiva delen står för det som händer inom oss när vi prövar på något. ”När vi genomför en aktivitet och utstår följderna och när den förändring handlingen orsakar reflekteras i en förändring inom oss blir själva omvandlingen laddad med betydelse” (Dewey, 1997, s.183).

Kurt Lewin⁴ förknippas ofta med teoribildning för vuxnas lärande och då särskilt det erfarenhetsbaserade. Lewin menar att individers beteende i alltför hög grad förklarades med deras egenskaper. Han framhåller istället att beteende påverkas av individens *livsrum*, det vill säga dennes uppfattning av världen eller omgivningen vid en given tidpunkt. Beteendet är ett resultat av en ömsesidig påverkan mellan individen med dess egenskaper och hans eller hennes upplevda omgivning. Lewins forskning av grupper⁵ och hur gruppmedlemmar interagerar har bidragit till den erfarenhetsbaserade modellen för lärande. Lewin kom fram till att om gruppledarna delgav gruppmedlemmarna sina observationer, ökade detta möjligheterna till lärande och förändring (Granberg, 2003). Ellström (1992) skriver att förutsättningen för att lära av sina erfarenheter är beroende av möjligheterna att utföra de olika delstegen i feedback-fasen, nämligen observation, tolkning, värdering och reflektion. Ett nödvändigt villkor för att vi ska kunna lära är att vi får en möjlighet att observera konsekvenserna av våra handlingar. Ellström (a.a.) talar om behovet av kunskap om omgivningen i form av mentala modeller⁶, vilket är nödvändigt för att vi överhuvudtaget ska kunna förstå vad som sker och varför det sker. För att främja ett erfarenhetslärande i arbetslivet måste individen få möjlighet att utveckla mentala modeller, vilket är beroende av ”... omgivningens grad av genomskinlighet” (a.a., s. 87). Möjligheterna till detta hänger samman med olika faktorer i organisationen, som till exempel komplexitet och fördröjning på feedback på utförda handlingar. Grundläggande för erfarenhetslärande är att individen har tillgång till mentala modeller, eftersom det är utifrån dessa individen tolkar den erfarenhet hon gör. Forskning har visat att - för att lära sig nya saker, det vill säga utveckla mentala modeller - är det inte alltid tillräckligt med endast erfarenheter från praktisk verksamhet, utan dessa bör kompletteras med teoretiska inslag. Syftet är då att ge individen förutsättningar att utveckla de mentala modellerna och därigenom vidga individens kunskapsbas, vilken hon sedan använder för att observera och tolka olika handlingars konsekvenser (a.a.).

För erfarenhetslärande är det också viktigt med värdering och reflektion, vilket är det sista delsteget i feedbackprocessen. När individen värderar något hon utfört innebär det att hon jämför konsekvenserna av handlingen med de mål hon haft för denna. Att värdera innebär också att göra ett ställningstagande till resultatet av jämförelsen; om konsekvenserna av handlandet inte låg i linje med målet behöver handlandet troligtvis korrigeras. Reflektionen innebär att granska mål och de konsekvenser som följer på handlande. Här kan också finnas en kritisk aspekt; genom att synliggöra för givet tagna föreställningar och antaganden kan

⁴ Kurt Lewin, (1890-1947), professor i psykologi och filosofi. Blev känd för sina studier av barns beteenden i olika situationer och för sin forskning i grupppsykologi, allt baserat på den *fältteori* som han utvecklade (Egidius, 2003).

⁵ Lewin skapade en laboratoriemetod för lärande och förändring. Härifrån kommer begreppet T-grupp där T står för training, vilket är en ostrukturerad grupp med en passivt observerande handledare (Granberg, 2003).

⁶ Mentala modeller, kallas också schemata, hjälper oss att identifiera och tolka den information som erfarenheten ger oss (Ellström, 1992).

sådana premisser för vårt handlande omprövas (Ellström, 1992). Reflektion diskuteras mer utförligt av Molander (1993), som ger begreppet en bakåtriktad betydelse i den meningen att handlingen föregår reflektionen. För honom innebär det att distansera sig och få perspektiv på en situation. I reflektionen får man inte vara helt upptagen av handlingen, utan reflektion sker efteråt. Här funderar man över hur man har handlat, men också över resultatet och följderna av handlandet.

För Moxnes (1984) innebär erfarenhetslärande främst att lära sig om sociala relationer. Genom erfarenheter ökar vår kunskap om oss själva och vårt förhållande till andra människor. Han menar också att den kunskap vi får genom erfarenhet blir förankrad i den egna personen, den blir viktig för den enskilde och svår att förmedla till andra. Människor kan göra samma erfarenhet men ändå få olika kunskap. Moxnes (a.a.) skiljer också på att lära genom erfarenhet och att inhämta kunskaper i vetenskaplig mening. De kunskaper man får genom erfarenhetslärandet är kunskaper som fungerar i vardagslivet, därmed är det inte säkert att det är sann kunskap.

Bara han vet, om det han lär tillgodoser hans behov, om det för honom dit han vill, och om den kastar något nytt ljus över gamla upplevelser. (---) När någon lär genom erfarenhet, är kunskapen genomsyrad av något som är meningsfullt för den som lär (Moxnes, 1984, s. 57).

Förutsättningar och hinder för lärande i arbetslivet

För att ett lärande ska ske i arbetslivet krävs vissa förutsättningar. Ellström (1996) tar upp en rad faktorer som påverkar lärandet, både de som främjar, men också de som hindrar. Innan vi lyfter fram några av dessa faktorer så vill vi ta upp en grundtanke som Ellström (a.a.) betonar, nämligen nödvändigheten av en kontinuerlig och växelverkande utveckling av individ och verksamhet eftersom de båda påverkar varandra. Individens utveckling kan både främjas och hindras beroende av verksamhetens utformning. Verksamhetens utveckling kan likaså hindras eller främjas av individens initiativ eller brist på initiativ, förmåga och andra personliga motiv till handlingar.

En faktor som, enligt Ellström (1996), har betydelse för vad man lär är målen för verksamheten. Ett grundvillkor för att möjliggöra ett kvalificerat arbetsplatslärande⁷ är klart formulerade och sammanhängande mål för individens handlande. Dock visar forskning att mål både kan främja och begränsa lärandet. En aspekt av målens betydelse och hur de fungerar i verksamheten är att, klart formulerade och sammanhängande mål bidrar till att individen skall handla riktigt, sköta sina arbetsuppgifter effektivt, det vill säga lära sig genom anpassning. Detta slags lärande är en förutsättning i verksamheter som är förhållandevis stabila till sin karaktär och där produktionen och teknologin är relativt enkla. Det är dock inte tillräckligt med klara och tydliga mål, det krävs också att individerna känner ett engagemang i målen och förstår dessa för att ett adekvat lärande ska komma till stånd. Det finns dock en risk med en allt för stark uppslutning kring målen, nämligen att om individerna inte reflekterar över och diskuterar målen är det svårt att få till stånd ett kreativt och utvecklande lärande. Detta lärande är typiskt för verksamheter med mer komplicerad teknologi och där samarbetet och kommunikationen mellan personalen är betydelsefull samt i verksamheter som genomgår förändringar och förbättringar.

⁷ Kvalificerat lärande benämns också utvecklingsinriktat lärande. Utmärkande för detta lärande är att individen antas ha ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt till bland annat uppgifter och mål (Ellström, 1992).

För att höja kompetensen hos medarbetarna är arbetsuppgifternas innehåll och utformning av stor betydelse. Arbetsuppgifternas komplexitet samt i vilken mån individen har möjlighet att påverka sitt arbete är viktigt. Möjligheter att kunna påverka mål, ha kontroll över arbetsuppgifterna och värdera resultatet har betydelse, menar Ellström (1996). För att ett kvalificerat lärande ska vara möjligt måste arbetsuppgiften vara lite av en utmaning, men en lagom utmaning. Är arbetsuppgiften för komplex kan det innebära att individen upplever stress och presterar sämre, särskilt om denne inte kan påverka utförandet av uppgiften. Å andra sidan kan en arbetsuppgift som aldrig innehåller utmaningar bli enformig, vilket kan bidra till att individen inte upplever möjligheter till lärande. Ledningens stöd är oerhört viktigt om det ska kunna ske en utveckling och ett lärande i arbetet. Ledningen ska på olika sätt stödja utvecklingsarbetet, ställa krav på förändring samt se till att utveckling och lärande prioriteras. Det är alltså viktigt att personerna i ledningen uppmärksammar utveckling samt offentligt stödjer och prioriterar den, att de klargör för medarbetarna vad som förväntas av dem, att de bidrar med resurser vad gäller materiel och personal samt att de är uthålliga eftersom förändringsarbete tar tid (a.a.).

Kollektivt lärande

Gruppen har av olika skäl fått ökad betydelse i arbetslivet. Bland annat har en växande kunskapsmassa tvingat fram en specialisering, vilken i sin tur kräver en samordning och samarbete. Gruppen kan också väljas som arbetsform, för att se till att flera personer behärskar arbetsuppgifterna, vilket innebär att arbetet inte står och faller då någon i gruppen är frånvarande (Thylefors & Lennéer Axelsson, 2005). Ett visst mått av samarbete är nödvändigt för att arbetsplatser överhuvudtaget ska kunna fungera, och samarbete kan dessutom ses som en naturlig konsekvens av en modern humanistisk och demokratisk människosyn (Svedberg, 2007). Enkelt uttryckt kan en arbetsgrupp definieras som tre eller fler personer med bestämda relationer till varandra och som samverkar för att nå ett gemensamt resultat. Målet är det som ger en arbetsgrupp dess existensberättigande (Thylefors & Lennéer Axelsson, 2005).

Att lösa gemensamma uppgifter aktualiserar frågan om kollektivt lärande. Granberg (2003) diskuterar kollektivt lärande och huruvida ett sådant kan uppnås. Trots att människor lever och verkar i sociala sammanhang och ofta identifierar gemensamma uppgifter att lösa, så skulle man kunna hävda att det ändå är fråga om ett individuellt lärande. Om endast det individuella lärandet framhålls, förbises de möjligheter till lärande som kan finnas hos ett kollektiv, till exempel inom en arbetsgrupp. Däremot uttrycker Granberg (a.a.) att det inte är så lätt att förstå eller förklara ett kollektivt lärande. I individens lärande är det medvetandet och de egna föreställningarna som utgör centrala processer. Med detta som bakgrund ställer sig Granberg (a.a.) frågan om det kan finnas ett kollektivt medvetande hos en grupp individer. Detta kan finnas, menar han, men bara under vissa förutsättningar; gruppen av individer måste utgöra en arbetsgrupp, där medlemmarna arbetar tillsammans med uppgifter som de har en gemensam uppfattning av.

Granberg (2003) menar att det kollektiva lärandet uppstår i form av gemensamma kognitiva scheman⁸, eller gemensamma syn- och tänkesätt. Detta sker i dialog där gruppmedlemmarna gemensamt reflekterar över arbetsuppgifter, erfarenheter och upplevelser av situationer som uppstått. Genom gemensam reflektion kan gruppen utveckla gemensamma handlingsstrategier

⁸ Kognitivt schema är begrepp från Piagets kunskapsteori. Kan beskrivas som det komplexa mönster som antas bli inpräntat i människan genom erfarenhet (Granberg, 2003).

i olika situationer (a.a.). I arbetslivssammanhang är planerade mötesträffar för de anställda en arena för gemensamt reflekterande, planerande och beslutsfattande. Ohlsson (1996) har i en studie ingående analyserat planerade mötessamtal i arbetslag inom skola och barnomsorg. Han såg då att medlemmarna i gruppen markant avvek från en strikt, rationell planerings- och beslutsordning. Istället tog gruppmedlemmarna utgångspunkt i vardagliga händelser och situationer, till exempel om barnen och om barnskötarnas olika sätt att jobba. Ur detta uppstod meningsskapande processer, där barnskötarna tillsammans kunde diskutera och reflektera över uppgifter och arbetssätt, och härigenom utveckla gemensamma handlingsstrategier för olika situationer.

Döös, Wilhelmson och Backlund (2001) beskriver det kollektiva lärandet som en process där människor utifrån ett interaktivt och kommunikativt handlande lär tillsammans och där det också kan uppstå en synergieffekt. Det kan därmed bli en annorlunda kvalitet på det kollektivt lärda jämfört med vad en enskild individ skulle kunna åstadkomma. Döös m.fl. (a.a.) skriver att det kollektiva lärandet teoretiskt kan begripliggöras på olika sätt och att dialog, samtal och reflektion särskilt varit i fokus. De hänvisar till den tyske filosofen Habermas teori om kommunikativa handlingar och menar att det kollektiva lärandet mest handlat om "... koordinering via förståelseorienterade *tal*handlingar och uppnående av samförstånd, men inte på det bemästrande av situationen som gäller genomförandet av en avsedd uppgift" (a.a., 2001, s. 47). Det kollektiva lärandet ska inte bara identifieras som kommunikation som prat och samtal, själva görandet måste uppmärksammas som betydelsefullt. Betydelsefulla förutsättningar för kollektivt lärande i arbetsgrupper är att handla gemensamt, att se varandra agera och att se resultat och konsekvenser av varandras handlingar (a.a.).

Döös (2003) skriver i en rapport från Arbetslivsinstitutet om begreppet relationik, vilket kan förstås som ett uttryck som lyfter begreppet relationer till den organisatoriska nivån. Begreppet kan användas när man resonerar utifrån en organisations verksamhetsuppgifter och organisatoriskt lärande och Döös' (a.a.) avsikt är att knyta begreppet till kunnande och kompetenta relationer. Hon menar att det på varje arbetsplats finns processer som bär upp arbetsplatsens kunnande och kompetens och dessa processer pågår som relationer mellan människor. Som enskilda individer bär vi med oss vårt kunnande i olika sammanhang, medan arbetsplatsens kunnande finns tillgängligt i just det mellanmänniska. I en kompetent relation klarar en individ av mer än hon klarar ensam. Döös (a.a.) talar om kvardröjande kunskap, vilket betyder att man på en arbetsplats har återkommande tillgång till andra kunskapande subjekt, man kan få hjälp av de arbetskamrater som "... man tänkt, arbetat och erfarit tillsammans med och som därmed vet vad ord, syftningar och lösningar står för" (a.a., s. 7).

Illeris (2007) resonerar också kring kollektivt lärande och hur det skiljer sig från det mer allmänna begreppet socialt lärande. Om det ska vara meningsfullt att använda kollektivt lärande som specifikt begrepp, måste det handla om att en grupp människor under vissa omständigheter kan lära sig samma sak. Men han påpekar också att detta i så fall står i motsats till hans grundantagande; "... att allt lärande äger rum i mötet mellan nya impulser och redan etablerade psykiska strukturer, som i princip är individuella och olikartade, vilket innebär att också läroresultaten blir individuella och olikartade" (Illeris, 2007, s. 148). Enligt Illeris (a.a.) finns det behov av begrepp som innefattar att människor lär sig tillsammans eller gemensamt, men som inte behöver leva upp till de vida krav som vanligtvis ligger i ordet kollektivitet. Han föreslår istället följande terminologi:

- "Socialt lärande" används i samband med samspeledimensionen i det individuella lärandet.

- ”Kollaborativt lärande” används i samband med aktiviteter där en grupp människor gemensamt strävar efter att lära sig och att utveckla något tillsammans.
- ”Kollektivt lärande” används i de specifika sammanhang där en grupp människor med mycket likartade förutsättningar på ett område ingår i ett lärosammanhang där den sociala situationen bidrar till att de lär sig något gemensamt (Illeris, 2007, s.149).

Kommunikation

Kommunikation, samtal och dialog är viktiga ”verktyg” för medarbetare i en arbetsorganisation. Heide, Johansson och Simonsson (2005) skriver om kommunikation i organisationer och varför denna är så viktig. Den är dels en viktig ledningsfråga, då alla medlemmar i en organisation måste få kunskap om, förstå och acceptera organisationsmål för att kunna översätta mål till handling. Ur ett individperspektiv är kommunikationen naturligtvis också viktig, då vi genom denna samordnar aktiviteter och skapar gemensam förståelse vilket ger oss förutsättningar att arbeta mot gemensamma mål. Heide m.fl. (a.a.) beskriver också hur övergången från hierarkiska till horisontella organisationer bidragit till att kommunikationen mellan medarbetare fått en annan betydelse. Då det numera är vanligt att man arbetar i grupper och team är det av vital betydelse att kommunikationen mellan medarbetare fungerar väl.

Man provar tankar och idéer, berättar för varandra om kniviga problem och hur man löste dem, ställer frågor, diskuterar olika förändringar och nyheter etc. Denna kommunikation – i form av dialoger som ofta sker i korridorer, lunchrum och vid kaffeautomaten är också viktiga för individernas förståelse och meningsskapande (Heide, Johansson & Simonsson, 2005, s. 24).

Thylefors och Lennér Axelson (2005) benämner den informella kommunikationen, småpratet, som ett kitt i en arbetsgrupp. De framhåller hur betydelsefullt småpratet är, särskilt i kunskapsorganisationer. Formella möten är viktiga men de är starkt överskattade. Det är i arbetsgruppen, i form av småprat, som den mest effektiva kommunikationen sker. Det är här idéer testas och kreativitet kan skapas. Det är i de informella samtalen kollegor emellan som lärande och kunskapsutveckling ofta sker.

Beskrivning av två studier

Vårt undersökningsområde handlar om hur man på olika sätt kan få en genomgången utbildning att fortleva i de arbetsuppgifter man har och med de kollegor man arbetar tillsammans med. Ett lärande klimat uppstår inte i ett vakuum utan det måste finnas förutsättningar och verktyg för att det ska kunna ske. Vi har i vårt sökande efter tidigare studier inriktat oss på arbetsområden där man, precis som inom Kriminalvården, har arbetsuppgifter av vårdande karaktär och där man arbetar tillsammans i grupper. De två studier vi nedan beskriver handlar om hur kollegor i arbetslag lär av och med varandra. Studierna visar också att det bör finnas vissa förutsättningar för att främja sådant lärande. I vissa fall kan man också tala om hinder som begränsar lärandet.

Ohlsson (1996) har i sin avhandling ”Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen” studerat förhållandet mellan individuellt och kollektivt lärande inom

kommunal barnomsorg. Hans studie utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv där lärandet beskrivs som en process där individen utvecklar ett förstående för och en förmåga att lösa arbetsuppgifter. Syftet med studien var att undersöka hur man kan förstå gruppens lärande och hur det är relaterat till de enskilda medlemmarna i gruppen. I resultatet diskuterar Ohlsson (a.a.) hur vi på ett teoretiskt plan kan förstå arbetsgruppens lärande som ett kollektivt lärande där de enskilda gruppmedlemmarna samverkar. Ett kollektivt lärande uppstår genom att de enskilda gruppmedlemmarna, utifrån sina egna erfarenheter, utvecklar gemensamma uppgiftsperspektiv och gemensamma strategier för sitt handlande. Ohlsson (a.a.) beskriver gruppens samspel och aktiviteter som tre strukturella dimensioner där de enskilda gruppmedlemmarnas lärande relateras till arbetsgruppens.

En dimension kallar Ohlsson (1996) *specifikt – generellt* och den handlar om olika beredskapsstrategier som den enskilde kan handla utifrån. Vissa strategier som styr handlandet är av regelmässig karaktär och är relativt oberoende av den specifika situation där handlandet sker. Det finns också beredskapsstrategier som är mer situationsberoende och där situationen avgör hur den enskilde handlar. Dessa strategier kan ses som verktyg som individen har i beredskap för en viss situation. Individens handlande avgörs av hur hon eller han tolkar innebörden av situationen. Det kan vara en situation som den enskilde upplevt innan och har erfarenhet av. Det kan också vara en ny situation som individen inte har erfarenhet av innan och därför inte känner igen.

En annan dimension är *privat – offentligt* och handlar om hur gruppens utveckling av gemensamma uppgiftsperspektiv och strategier växer fram genom gruppmedlemmarnas olika sätt att interagera och kommunicera. Genom introduktion och instruktioner kan en nyanställd få ta del av gruppens regelverk. Den enskilde kan göra de egna erfarenheterna tillgängliga för övriga gruppmedlemmar i det berättande samtalet. I den gemensamma reflektionen kan gruppmedlemmarna gripa in i varandras perspektiv och offentliggöra likheter och skillnader. Gemensamma intentioner och strategier formas av gruppmedlemmarna genom det strategiinriktade samtalet. ”Genom offentliggörandet av gruppmedlemmarnas egna erfarenheter, deras privata tankar och föreställningar i det dagliga arbetet, framträder uppgiftens komplexitet på ett medvetet och för flera tillgängligt plan” (Ohlsson, 1996, s. 140). När gruppen gemensamt reflekterar över sina erfarenheter kan de härigenom hitta gemensamma strategier för liknande framtida situationer.

En tredje dimension kallas *enskilt – gemensamt* och innebär att de handlingsstrategier som gruppmedlemmarna gemensamt skapar inte är beroende enbart av hur gruppmedlemmarna offentliggör sina tankar och föreställningar. Erfarenhetsutbytet och utvecklandet av en gemensam förståelse är bundet till ett visst sammanhang, i exempelvis ett samtal med vissa av gruppmedlemmarna. När den enskilde ska delge andra i gruppen vad han eller hon varit med om rekonstrueras de konkreta erfarenheterna och görs tillgängliga i ett nytt sammanhang. Att det ibland kan vara svårt att utforma gemensamma detaljerade strategier av generell karaktär kan förstås i ljuset av erfarenhetsutbytet lokaliserings.

Ellström och Ekholm (2004) har genomfört en studie av lärande inom kommunal hemtjänst. Fokus för studien var att undersöka faktorer som kan tänkas underlätta eller begränsa personalens lärande i omsorgsarbetet. Ellström och Ekholm (a.a.) skiljer mellan två typer av lärande. Bemästringslärande innebär att man lär sig arbetet genom att lära sig bemästra vissa uppgifter. Utvecklingsinriktat lärande handlar mer om att individen utvecklar nya sätt att hantera arbetsuppgifter genom att kritiskt ifrågasätta rådande arbetsmönster. I studien urskiljer Ellström och Ekholm (a.a.) fyra faktorer på olika nivåer som de menar är viktiga för att förstå

hemtjänsten som lärandemiljö. Dessa kan på olika sätt underlätta eller begränsa lärandeprocesser i arbetet: *Omsorgsarbetets karaktär*, dvs. de förutsättningar omsorgsarbetet har för att bidra till utveckling och lärande. *Vårdbiträdernas upplevelser av arbetet* innebär att de föreställningar och upplevelser man har av sitt arbete också kan bidra till ifall man ser sitt arbete som en möjlig källa till lärande. *Vårdbiträdernas föreställningar om lärande* handlar om att de egna föreställningar man har om lärande också påverkar förutsättningarna att ta tillvara de möjligheter till lärande som finns i arbetet. *Ledningens förhållningssätt* innefattar föreställningar, värderingar och handlingsmönster hos ledningen men även deras betydelse för att stimulera lärande och utveckling hos de anställda.

I studien diskuteras också vissa förutsättningar som är viktiga för att stimulera ett utvecklingsinriktat lärande, till exempel utrymme för reflektion. Personalen måste ha tid för dialog och diskussioner och för att utbyta erfarenheter. Det förekom ett visst spontant erfarenhetsutbyte mellan vårdpersonalen i olika situationer, till exempel när man arbetade två och två hos en vårdtagare. Men det fanns inga särskilda fora som var till för att diskutera olika problemsituationer, vilket leder till att kunskaper och idéer har svårt att få så stor spridning.

Metod

Relationen mellan teori och empiri

En del av vårt arbete i den här uppsatsen handlar om att relatera teori och empiri till varandra. Det finns olika sätt att göra detta, genom deduktion, induktion eller abduktion. Deduktion innebär att man utifrån befintliga teorier drar slutsatser om enskilda företeelser. Induktion betyder att forskaren studerar objektet utan att på förhand ta utgångspunkt i en teori och utifrån sin insamlade empiri formulerar han/hon en teori. Abduktion kan förklaras som en kombination av de två första, det vill säga en växelverkan mellan teoretiska utgångspunkter och empiri (Patel & Davidsson, 2003). Vi har låtit empirin styra vårt arbete och har inte utgått från någon specifik teori. Vi har använt teori för att sätta in vårt empiriska material i ett större sammanhang och med hjälp av teori kasta ett förklaringsljus över hur man kan förstå kriminalvårdarnas upplevelser av och reaktioner på utbildningen. Vårt sätt att använda teorin förefaller oss ligga närmast ett induktivt tillvägagångssätt.

Val av metod

Forskaren väljer den metod som bedöms kunna ge den information som kan besvara forskningsfrågan. För att välja en relevant metod utgår forskaren från studiens syfte. Är syftet exempelvis att ta reda på hur stor andel av eller hur ofta anställda har utvecklingssamtal så bör man göra en kvantitativ studie, alltså i de fall forskaren vill ange frekvenser. Forskare som är inriktade på kvantitativa studier samlar in fakta och analyserar relationer mellan olika uppsättningar av fakta. Genom att mäta och använda vetenskapliga tekniker kan de få fram kvantifierbara resultat som kanske även är generaliserbara. Är forskaren däremot inriktad mot att försöka förstå individers sätt att resonera eller reagera eller av att finna olika handlingsmönster, är det lämpligt att göra en kvalitativ studie (Trost, 2005; Bell, 2006). Man kan generellt säga att den kvalitativa forskningen används allt mer inom samhällsvetenskapliga områden. Anledningen till detta är bland annat att denna metod, till skillnad från den kvantitativa, skapar förutsättningar för bredare och rikare beskrivningar. Den visar också en känslighet för berörda individers idéer och innebörder (Alvesson & Deetz, 2000). Forskare som antar en kvalitativ ansats är snarare intresserade av att undersöka hur människor upplever sin värld. Jämfört med kvantitativa forskare vars mål snarare är statistisk

analys, så är kvalitativa forskares mål insikt (Trost, 2005; Bell, 2006). Alvesson och Deetz (2000) diskuterar distinktionen mellan kvantitativ och kvalitativ metod och menar att den inte är särskilt insiktsfull. Det avgörande vid forskning bör istället för valet mellan kvantitativa och kvalitativa metoder handla om mer grundläggande frågor som ontologi⁹, epistemologi¹⁰ och värdeteori. Att rikta fokuseringen mot skillnaden mellan kvalitativt och kvantitativt kan vara vilseledande, då detta riktar uppmärksamheten mot mindre centrala aspekter av forskningen. Alvesson och Deetz (2000, s. 71) citerar Morrow¹¹:

... den förhärskande distinktionen mellan kvantitativa och kvalitativa metoder inom sociologi tjänar främst till att dölja och blanda ihop teoretiska ståndpunkter. Denna distinktion riktar vår uppmärksamhet mot den teknik genom vilken det sociala livet representeras under forskningens förlopp och inte mot själva den process genom vilken det sociala livet representeras.

Kvalitativa intervjuer

Intervjuer som metod ger en god inblick i människors känslor, upplevelser, åsikter och erfarenheter. För att få den inblicken är det viktigt att forskaren förstår den dynamik som finns i intervjusituationen (May, 2001). För att utfallet av en intervju ska bli så bra som möjligt är det flera faktorer, av såväl tekniska som praktiska aspekter, som spelar en betydelsefull roll. Det handlar bland annat om att etablera kontakt och vinna tillit till intervjupersonen, få klarhet i respondentens svar och att hantera förväntningar. Dessa faktorer kan vara förenade med svårigheter, men det är möjligt för intervjuaren att utveckla färdigheter och därmed minimera eventuella misstag. Men det finns vissa problem med intervjusituationer som inte handlar om rent praktiska misstag, utan snarare om påverkningsfaktorer som inte kan minimeras eller kontrolleras. När det gäller att fånga både verkligheten där ute och intervjupersonens subjektiva värld (föreställningar, attityder etcetera) har intervjuuttalanden i många fall ett begränsat värde. Detta beror på att uttalandena ofta är mer förbundna med intervjusammanhanget än med en specifik "erfarenhetsverklighet". En intervju utgör *i sig* en social situation och det som sägs är beroende av den kontext där intervjun äger rum. Intervjupersonen uttalar sig enligt normer för en social samtalssituation (Alvesson & Deetz, 2000). "Forskningintervjun bör alltså hellre betraktas som en scen för ett samtal än som ett enkelt redskap för insamling av 'data'" (a.a., s. 83).

Det är väsentligt att ha kunskap om olika intervjumetoder, analystekniker och deras för- och nackdelar. May (2001) beskriver olika former av intervjuer; strukturerade, ostrukturerade och semistrukturerade. I den strukturerade intervjun utgörs undersökningsinstrumentet av ett frågeformulär, där varje person får besvara exakt samma frågor ställda på exakt samma sätt. Detta tillvägagångssätt används för att skapa standardiserade förutsättningar för intervjupersonerna. Den strukturerade intervjun är vanlig vid marknadsundersökningar i form av telefonintervjuer. Den ostrukturerade (eller fokuserade) intervjun har en öppen karaktär och ger den intervjuade möjlighet att besvara frågorna utifrån sin egen referensram. Den semistrukturerade intervjun kan ses som en mellanform av de två tidigare nämnda, och det är denna form av intervju vi har valt för vår undersökning. Intervjuaren har, trots specificerade frågor, en större frihet att ställa ytterligare frågor i syfte att få fördjupande svar. Intervjupersonen är fri att besvara frågorna i egna termer. Denna typ av intervju har en något högre grad av strukturering än de fokuserade, vilket möjliggör jämförbarhet (a.a.).

⁹ Ontologi – läran om hur verkligheten i sig själv är beskaffad (Egidius, 2002).

¹⁰ Epistemologi – kunskapsteori, dvs. teori och forskning om hur kunskap uppkommer (Egidius, 2002).

¹¹ Citatet är hämtat ur boken *Critical Theory and Methodology*, (1994) av R. Morrow.

Urval

Vårt empiriska underlag består av åtta intervjuer med kriminalvårdare, fyra vardera från två olika enheter¹² inom Kriminalvården. Syftet till att undersökningen gjordes på dessa två enheter var att det fanns en skillnad i en för oss intressant aspekt; nämligen huruvida man gått utbildningen tillsammans med sitt arbetslag eller inte. Enligt den ursprungliga information vi fick skulle den ena enhetens personal ha gått utbildningen tillsammans med sina kollegor i arbetslaget medan detta inte varit fallet på den andra enheten. Vi tycker det hade varit intressant att studera om denna skillnad skulle få någon betydelse för upplevelserna av utbildningen, det fortsatta arbetet i arbetslaget och om arbetslaget därmed hade fått en mer gemensam grund att arbeta vidare på. När vi besökte enheterna för att genomföra intervjuerna framkom att det inte fanns någon skillnad mellan enheterna i denna fråga. De flesta hade gått utbildningen tillsammans med några från sitt arbetslag. Det var praktiskt ogenomförbart att låta hela arbetslaget gå samtidigt då några måste finnas kvar på enheten. För två av intervjupersonerna hade det inte varit möjligt att gå tillsammans med någon ur arbetslaget på grund av ledighet. Vi fick via vår kontaktperson på Kriminalvården, kontakt med en kriminalvårdsinspektör på varje enhet som gick ut med en förfrågan till kriminalvårdarna om det fanns ett intresse av att delta i vår studie. Valet av intervjupersoner överlät vi till kriminalvårdsinspektörerna på grund av praktiska omständigheter. Det krav vi hade var att det skulle vara kriminalvårdare som arbetade i den dagliga verksamheten med klienterna. Ett önskemål var att de skulle komma från olika arbetslag, detta för att höra ett brett spektrum av röster. Trost (2005, s. 117) menar att:

... i samband med kvalitativa studier är det vanligen helt ointressant med i statistisk mening representativa urval. (---) I de flesta fall vill man vid kvantitativa studier få en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade.

De som kom att bli våra intervjupersoner var de som var i tjänst den aktuella dagen och som gick med på att låta sig intervjuas samt hade möjlighet att gå ifrån sina arbetsuppgifter. Vi har intervjuat både manliga och kvinnliga kriminalvårdare från sex olika arbetslag. Vi ställde frågor till kriminalvårdarna om ålder och anställningstid men har valt att inte redovisa detta eftersom vi inte anser det vara relevant för vårt resultat. Vid två tillfällen blev intervjupersonen en annan än den som var tänkt, på grund av sjukdom. En av kriminalvårdarna hade inte gått HOVIK-utbildningen, vi valde ändå att ta med hennes¹³ svar i vårt resultat eftersom hon hade arbetat på enheten under utbildningstiden och varit med på de uppföljningsträffar som enheten anordnat.

Intervjufrågor

Utifrån våra forskningsfrågor skapade vi olika frågeområden/teman som vi ville ha svar på. Här tvingades vi noga tänka igenom vilka frågor som kunde tänkas ge svar på våra forskningsfrågor, eller med andra ord, hur kommer vi åt det vi vill undersöka? Under varje område utformade vi intervjufrågor (bilaga 1) som på olika sätt berörde temat. Till samtliga områden formulerades ett syfte för att förtydliga vad det var vi ville ha svar på när vi ställde en specifik fråga. Beroende på svaren vi fick använde vi även fördjupande frågor av typen, hur menar du..., kan du förklara..., kan du ge exempel på...? Detta för att få en djupare förståelse och en tydligare bild av vad kriminalvårdaren berättade. Vi följde inte

¹² Vi har valt att använda "enhet" som gemensam beteckning istället för att ange anstalt, häkte eller frivårdskontor.

¹³ Vi har intervjuat både män och kvinnor men har för konfidentialitetens skull valt att benämna alla kriminalvårdare som *hon*.

intervjuguiden strikt utan försökte göra som Trost (2005) rekommenderar, att anpassa våra frågor efter svaren och bygga vidare på de tankegångar som den svarande har.

Genomförande

Innan intervjutillfället fick kriminalvårdarna information om vårt syfte med undersökningen och vad frågorna handlade om. Informationen fick de muntligt eller via mail av kriminalvårdsinspektörerna. Intervjuerna genomfördes vid tre olika tillfällen i ett besöksrum på respektive enhet. Vi började varje intervju med att berätta vilka vi är, syftet med undersökningen, att uppgifterna var konfidentiella och hur vi skulle använda svaren. Intervjuerna varade 45 minuter – 1 timme och spelades in på band. Vi deltog båda i samtliga intervjuer men en av oss hade huvudansvaret för att ställa frågorna. Intervjuerna skrevs sedan ut till text. Vi har inte transkriberat texten i den meningen att vi skrivit ut exakt allt som sades under intervjuerna. Upprepningar av ord och längre utlägg som vi inte ansåg vara relevanta för vår undersökning har inte skrivits ut. Intervjuerna skrev vi ut på papper i olika färger, en färg för varje intervju för att lättare kunna skilja dem åt. Vi läste igenom intervjuerna noga och gjorde en sammanställning över vad de kriminalvårdarna svarat under varje frågeområde. Utifrån denna sammanställning skrev vi sedan vårt resultat. Under vårt arbete med att skriva resultatet återgick vi ofta till originaltexterna, det vill säga intervjuutskriften, för att åter läsa och fundera över om vi uppfattat svaren rätt. Vi har använt flera citat från intervjupersonerna i resultatet, detta för att levandegöra vad vi har kommit fram till. Vi har inte citerat helt ordagrant utan följt Trosts (2005) rekommendationer, att använda skriftspråk istället för talspråk utan att förvränga citaten. Trost (a.a.) menar att, av hänsyn till respondenten så ska författaren använda sig av skriftspråk i citaten, eftersom det inte är ”snyggt” att se sitt tal utskrivet i text.

Etiska aspekter

Vi har under vårt arbete utgått ifrån Vetenskapsrådets ”Forskningsetiska principer” (www.vr.se) som anger fyra huvudkrav för skyddandet av individen i forskningssammanhang; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren skall informera om undersökningens syfte, detta gjorde vi dels innan och i början av varje intervju. Vi berättade var vi studerar någonstans, varför vi gör denna undersökning, hur vi kommer att hantera deras svar och hur vi gör för att skydda deras identitet. Samtyckeskravet betyder att deltagarna i en undersökning själva har rätt att bestämma om de vill vara med eller ej. Eftersom vi inte själva tillfrågade våra intervjupersoner får vi här lita till kriminalvårdsinspektörerna som gjorde detta. Vi upplevde dock att alla kom till oss frivilligt och gärna medverkade. I konfidentialitetskravet gäller att de inblandade personerna ska ges största möjliga konfidentialitet. För att möta detta krav har vi valt att kalla de platser vi har utfört våra intervjuer på för enheter, vi har alltså inte angett om det rör sig om en anstalt, häkte eller frivårdskontor. Intervjupersonerna är både män och kvinnor men för att säkra konfidentialiteten har vi valt att kalla alla kriminalvårdare för ”hon”. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningssammanhang. Vi har informerat kriminalvårdarna om att deras svar endast kommer att användas av oss i denna uppsats. När den är godkänd kommer banden och utskriften att förstöras.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är begrepp som härstammar från den kvantitativa forskningen och därför får en delvis annorlunda innebörd vid kvalitativa studier. Reliabilitet handlar om följdriktigheten, överensstämmelsen och pålitligheten hos ett mått på ett begrepp. Man brukar bland annat tala om stabilitet, vilket innebär att ett mått över tid ska vara så pass stabilt att man kan försäkra sig om att de resultat som gäller ett urval av respondenter inte skiftar. Om man mäter exempelvis en grups attityder två gånger efter varandra, ska resultaten inte skilja sig åt i någon större utsträckning. Ett annat kriterium i forskningssammanhang som liknar begreppet reliabilitet, är replikation eller replikerbarhet. Detta innebär att det ska vara möjligt för en forskare att kunna replikera, det vill säga upprepa, en undersökning och de resultat som andra forskare kommit fram till. För att detta ska vara möjligt krävs att forskare i detalj beskriver sitt tillvägagångssätt. Om en forskare på liknande sätt ska kunna bedöma tillförlitligheten av ett visst mått på ett begrepp, måste de procedurer som konstituerar det måttet kunna upprepas av någon annan (Bryman, 2002).

När det gäller kvalitativ forskning är man primärt intresserad av människors upplevelser av något, vilket inte är statistiskt utan en mer eller mindre ständigt pågående förändring. Vi människor gör nya erfarenheter i nya situationer och ibland även i redan kända situationer. Detta gör att våra föreställningar och upplevelser av olika företeelser och fenomen ständigt är i förändring, varför inte svaren kan bli desamma vid en upprepning av studien en tid senare (Trost, 2005; Patel & Davidson, 2003). Detta fenomen gäller såväl kvalitativa som kvantitativa studier. En av våra intervjupersoner tydliggjorde detta genom att uttrycka: ”Det kan hända om du kommer hit om ett halvår och ställer samma frågor till mig att jag säger... något annat.”

Validitet är ett begrepp som i den kvantitativa forskningen står för att en fråga verkligen mäter det som man avser att mäta. I en kvalitativ studie gäller begreppet validitet för forskningsprocessens samtliga delar, som exempel; har forskaren ett tillräckligt underlag för att göra en trovärdig tolkning, tillför tolkningarna kunskap om det som studerats, har forskaren lyckas fånga det som skiljer och förenar i resultatet, har forskaren författat en text som är tillgänglig (Patel & Davidson, 2003). Bryman (2002) beskriver olika slag av validitet som man brukar skilja mellan:

Begreppsvaliditet, vilket är ett kriterium som främst gäller kvantitativ forskning och innebär att man strävar efter att komma fram till mått på samhällsvetenskapliga begrepp. Det handlar i grunden om att ifrågasätta huruvida ett mått för ett begrepp verkligen speglar det som begreppet anses beteckna. Exempelvis kan man ställa sig frågan om ett intelligenstest verkligen mäter en persons intelligens.

Intern validitet som handlar om kausalitet, det vill säga orsak och verkan. Om en slutsats rymmer ett kausalt förhållande mellan en eller flera variabler, bör detta ifrågasättas. Om en forskare påstår att x orsakar y; kan vi då verkligen vara säkra på att det är x som orsakar variationen i y och inte någon annan faktor?

Extern validitet handlar om frågan huruvida de resultat som framkommit i en undersökning kan generaliseras från den specifika undersökningskontexten till en annan kontext. Det är i detta sammanhang frågan om urval blir avgörande.

Ekologisk validitet handlar om frågan huruvida samhällsvetenskapliga resultat är tillämpliga i människors naturliga sociala miljöer och i deras vardag. Det handlar om de eventuella

svårigheter det kan innebära att med olika instrument verkligen fånga människors åsikter, värderingar, attityder etcetera så som de kommer till uttryck i människans naturliga miljö. ”Ju mer samhällsforskaren ingriper i naturliga situationer, eller skapar onaturliga miljöer (...), desto mer sannolikt är det att resultaten i ekologisk bemärkelse inte kommer att vara tillräckligt valida” (a.a., s. 45).

Generaliserbarhet i kvantitativa studier innebär att man kan dra slutsatser av sitt resultat, som man fått fram genom studier av en liten slumpmässigt vald grupp, till att gälla en större population. Inom den kvalitativa forskningen är det inte rimligt att generalisera på liknade sätt. Däremot kan kvalitativ forskning leda fram till förståelse av ett fenomen i en viss situation och då kan en generalisering göras till andra liknade situationer (Patel & Davidson, 2003). Även Bryman (2002) framhåller svårigheten i att generalisera kvalitativa forskningsresultat utöver den situation i vilken de producerades. Istället ska dessa resultat generaliseras till teori och inte till populationer. Än viktigare vid bedömningen av generaliserbarheten är kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativ data.

Vi har själva funderat över om våra resultat kan användas för att förstå lärande i arbetslag inom andra yrkesområden och inte bara begränsa det till det område vi studerat, Kriminalvården. Utbildning i arbetslivet är vanligt förekommande och de resultat vi sett, bland annat vad gäller förutsättningar för att det ska kunna ske ett lärande, torde inte vara unikt för Kriminalvården. Inom forskningen betonas att forskaren skall vara ärlig och öppet redovisa tillvägagångssättet så att läsaren själv får en möjlighet att bedöma rapportens trovärdighet. Vi har strävat efter att tydligt visa våra val och metoder samt att tydligt redovisa resultatet för att läsaren ska få möjlighet att göra sina tolkningar och kunna bedöma om våra tolkningar är rimliga.

Metodreflektion

Valet av metod föll naturligt på kvalitativa intervjuer med tanke på vår frågeställning, dock hade även en enkät varit fullt möjligt. Vi diskuterade även observationer, vilket vi tänkte skulle ge oss kompletterande data i vår frågeställning. Detta valdes dock bort av olika anledningar. Dels på grund av tidsaspekten, vi ansåg oss inte ha den tid det tar att observera, dels med tanke på verksamhetens art där observationer kan vara problematiska ur sekretess- och säkerhetssynpunkt.

Vi genomförde åtta intervjuer eftersom det kändes som ett rimligt antal att hinna med inom ramen för denna uppsats. Vid ett för stort antal intervjuer kan det vara svårt att få överblick över vad som skiljer och förenar och materialet blir lätt ohanterligt (Trost, 2005). Intervjupersonerna är inte representativa i statistisk mening, syftet med vår undersökning är inte heller att ta reda på hur många som har en viss inställning. Vi ville få fram olika röster och ur dessa finna mönster, likheter och skillnader. När man måste lita till andra personer, i vårt fall kriminalvårdsinspektörerna, för att få tag på intervjupersoner kan det vara svårt att ställa krav på urvalsprocessen. ”Istället får man nog snällt nöja sig med att ta emot vad man får – och sedan bara hoppas på att det blir variation i vilket fall som helst” (Trost, 2005, s. 119). Vi ställde frågan till kriminalvårdsinspektörerna på enheterna om våra intervjupersoner ”utmärkte” sig på något sätt och om de haft någon speciell avsikt med att fråga just de personerna som vi intervjuade. Detta var enligt kriminalvårdsinspektörerna inte fallet, utan det var praktiska omständigheter som avgjorde vem det blev. Att kriminalvårdsinspektörerna visste vilka vi intervjuade kan ha påverkat de svarande i någon riktning. Vi har också ställt oss

frågan om platsen för intervjuerna kan ha haft någon inverkan på deras svar. Vi har genomfört intervjuerna på respektive enhet där kriminalvårdarna fått gå ifrån sina arbetsuppgifter för att blir intervjuade. Det har inte varit okänt för deras kollegor vilka som deltagit i intervjuerna, dessa kan ha påverkat kriminalvårdarna att svara i en viss riktning. Det finns en möjlighet att vi hade fått andra svar om vi valt en plats utanför enheterna, och om intervjupersonerna haft större möjlighet att vara anonyma i förhållande till sin enhet. Frågorna utformade vi utifrån våra forskningsfrågor och den förståelse och kunskap vi hade just då. I efterhand kan vi se att någon fråga varit onödig eller kunde ha formulerats annorlunda. När vi sedan analyserade vårt material upptäckte vi att vi vid några tillfällen skulle ha ställt följdfrågor i syfte att få tydligare svar.

Vi spelade in samtalen på band för att vi ville kunna koncentrera oss på själva samtalet, att lyssna och ställa frågor, istället för att vara fokuserade på att göra anteckningar. Det finns både för- och nackdelar med att använda bandspelare. Nackdelen för den intervjuade kan vara att det känns obekvämt. För oss var nackdelen det tidsödande arbetet med att skriva ned intervjuerna till text. Fördelarna övervägde dock; vi hade allt som sagts på band och i text så vi kunde gå tillbaka om minnet skulle svika, vi kunde lyssna till tonfall och vi har också lärt oss en del av att lyssna på oss själva. Ibland flikar vi in en fråga när personen är tyst för att tänka efter vad hon ska svara på föregående fråga. Detta kan möjligtvis ha påverkat kriminalvårdaren i hennes svar men för övrigt upplever vi inte att någon av intervjupersonerna var besvärade av bandspelaren. De dataunderlag man får fram genom intervjuer måste man givetvis ställa sig kritisk till, vilket Silverman (2006, s. 113) beskriver på ett bra sätt;

The world never speaks directly to us but is always encoded via recording instruments like fieldnotes and transcripts. Even if we use audio or video recorders, what we hear and see is mediated by where we place our equipment.

En annan sak som är intressant ur en kritisk aspekt är de förväntningar vi upplevde att de intervjuade hade. Vi fick en känsla av att de upplevde att vi förväntade oss positiva omdömen när det gäller utbildningen. I de fall de inte var så positivt inställda började de nästan med att be om ursäkt för detta; även om vi fick uppfattningen att de sedan berättade om sina upplevelser av HOVIK-utbildningen och huruvida den levt vidare i arbetslagen.

Dataunderlag inom samhällsvetenskaplig forskning grundar sig ofta på muntliga yttranden, observerade handlingar och skrivna texter. När forskare på olika sätt samlar data där människor handlar, yttrar eller skriver något är det dessa människors tolkningar forskaren ska försöka förstå. Här kommer *barmhärtighetsprincipen* in, vilken innebär att vi ska vara barmhärtiga i våra tolkningar av människors utsagor och handlingar. När vi ska försöka förstå vad en person menar med det han/hon säger, gör eller skriver måste vi utgå från att denna person är förnuftig. När vi tolkar det en person gör, säger eller skriver måste vi tolka det så att denna person framstår som så förnuftig som möjligt. Barmhärtighetsprincipen har en viktig moralisk betydelse, ty genom att utgå från att det finns ett förnuft i det människor säger eller företar sig visar man i en mening respekt för dessa människor och deras uppfattningar (Gilje & Grimen, 2007).

Resultat

Vårt resultat grundar sig på de data vi fått fram i intervjuerna med åtta kriminalvårdare från två olika enheter. De är såväl män som kvinnor i olika åldrar, men då kön, ålder och anställningstid inte har någon betydelse för vår undersökning, kommer detta inte att urskiljas i vårt resultat. Utgångspunkten för vår undersökning är HOVIK-utbildningen, som båda

enheterna deltagit i under 2007. Den ena enheten gick utbildningen i början av året medan den andra gick i slutet.

Resultatet presenteras nedan utifrån de frågeområden/teman som styrte våra intervjuer. Vi har valt att presentera resultatet fritt från våra analyser för att låta kriminalvårdarnas svar "tala för sig själva". Dock är vi medvetna om att resultatet, så som det presenteras här, redan är tolkat av oss i och med de urval vi gjort av vårt ursprungliga material. Vår avsikt med denna resultatframställning är att ge läsaren en möjlighet att själv göra sina tolkningar utan att styras av vår analys. Den kommer att presenteras under rubriken Resultatanalys.

Inställning till utbildningen

Som en grund för vår frågeställning ville vi veta lite om kriminalvårdarnas inställning till den utbildning de skulle genomgå. Den underliggande frågan var om deras inställning kunde ha betydelse för hur de tog till sig utbildningen och även vad inställningen betyder för det fortsatta lärandet i vardagen. Vad hade man hört om HOVIK och vilken information hade man fått? Vi ville även undersöka om det fanns ett upplevt behov av kunskaper och färdigheter i kommunikation och konflikthantering. De flesta av de intervjuade hade inte hört så mycket om utbildningen och visste därmed inte så mycket om den. De hade dock hört att det var ett stort projekt som innehöll "Vardagssamtal" och självskydd och skulle handla om hot och våld inom Kriminalvården. De flesta hade inte diskuterat den kommande utbildningen med kollegor i arbetsgrupperna. Även om de inte hade så stor uppfattning om utbildningens syfte, så var några positivt inställda. Kriminalvårdarna såg positivt på att få en chans att utveckla sig, att få stanna upp och reflektera, att lära sig förebygga hot och våld samt att det är positivt att få komma från arbetsplatsen och umgås med kollegor i en annan miljö. En av de intervjuade ansåg att det är väldigt positivt att arbetsgivaren satsar på utbildning så att kompetensen kan underhållas. Ingen av kriminalvårdarna uppgav att de var direkt negativa till utbildningen, en del hade inga direkta åsikter om den.

Utbyte av utbildningen

Vi tänkte att vi skulle få en större förståelse för kriminalvårdarnas fortsatta lärande efter utbildningen om vi också frågade vad de hade fått för utbyte av själva utbildningen. Vi var inte ute efter åsikter om utbildningens utformning utan snarare om den hade påverkat dem och i så fall på vilket sätt. Här kan vi se att erfarenheterna går isär. Den ena hälften är positiv medan den andra är negativ. De som är positiva uttrycker detta på olika sätt. En av kriminalvårdarna beskriver hur hon¹⁴ reflekterar mer över sitt eget handlande:

Man ser på sig själv... man tänker efter... hur agerar jag... hur agerar då den intagne på mitt sätt?

Kriminalvårdaren beskriver hur hon kommit till insikt hur viktiga samtalen med de intagna är, vilket gör att andra saker faktiskt får stå tillbaka. En annan uttrycker att hon fick bekräftelse på att hon agerar "rätt" i bemötandet med klienter. Några menar att de har lärt sig en teknik, som blir ett verktyg för att bättre kunna handskas med klienterna i olika situationer. Intervjupersonerna framhåller att ett väl genomfört vardagssamtal många gånger kan förhindra att konflikter uppstår och därigenom skapa en bättre arbetsmiljö. Några berättar att

¹⁴ Vi har valt att benämna alla intervjupersoner *hon*.

de fått utbildning i MI¹⁵ tidigare och att "Vardagssamtal" känns som en fortsättning på det. En av de intervjuade hade inte gått utbildningen tillsammans med sina kollegor utan med personal från andra avdelningar. Detta upplevde hon oerhört positivt då hon såg det som en chans att utbyta erfarenheter och därigenom få en större förståelse för andra grupper och deras arbetssätt. En annan kriminalvårdare som hade gått tillsammans med kollegorna i arbetslaget tyckte däremot att det var värdefullt, då det gav en gemenskap och blev ett roligt minne. Det blir dessutom lättare att jobba vidare med utbildningen i arbetet eftersom man fått samma information vid samma tillfälle. De som är positiva till utbildningen framhåller särskilt att den kunskap de fått, samtalsteknik och självskydd, har bidragit till att de känner en större trygghet, vilket medför att de utstrålar en större säkerhet gentemot klienterna. Det finns också en trygghet i vetskapen om att kollegorna också har denna kunskap så att man agerar på samma sätt.

De som upplever att de inte har haft något utbyte av utbildningen anser att den inte gav något nytt. De hade hört allt innan och fann det vara slöseri med tid. En kriminalvårdare är kritisk till utbildningar som alla måste delta i, vare sig det finns ett behov eller inte. En annan uttryckte besvikelse då utbildningen inte innehöll det hon hade förväntat sig; att få mer konkreta verktyg för att kunna bemöta våld när det uppstår. En kriminalvårdare ansåg att intentionen med utbildningen verkligen var bra men att det finns så mycket andra basala funktioner som inte fungerar. Ett exempel hon gav var otillräcklig personalbemanning, vilket hon menar måste lösas i första hand innan man kan börja fokusera på utbildning. En av de intervjuade tyckte att utbildningen höll en för låg nivå och att det som togs upp var väldigt basalt. En hel del av utbildningsinnehållet ansåg hon att hon redan lärt sig och arbetat med länge. Hon tycker att innehållet borde gå bortom det självklara. En annan uttrycker:

När man ändå gör en sån här satsning så tycker jag man kan höja det en bra bit högre... så där kan jag känna en besvikelse på att man gick dit.

Trots de olika åsikterna om utbytet av utbildningen så trodde de flesta att de som har haft störst nytta av HOVIK är de nyanställda. Det är ett bra sätt för dem att diskutera, träna på olika situationer och få ta del av kollegors erfarenheter.

Gemensamt förhållningssätt

En av våra frågeställningar handlar om huruvida man fått ett gemensamt arbetssätt, en gemensam grund att utgå ifrån efter utbildningen. Om man gått samma utbildning och där får ta del av gemensamma begrepp och verktyg kan man rimligtvis tänka sig att deltagarna får en gemensam kunskapsgrund efter denna utbildning. Under utbildningen har de också fått diskutera, spela rollspel och träna på olika tänkbara situationer. Detta kan ses som en igångsättare för det fortsatta arbetet mot en gemensam grund. För att försöka fånga upp huruvida utbildningen har givit kriminalvårdarna en gemensam grund frågade vi om de upplever att de arbetar på ett likartat sätt i enlighet med det de lärt sig genom HOVIK. Av de intervjuade upplever hälften att de faktiskt gör det. Även om de upplever att de redan innan utbildningen har arbetat utifrån ett gemensamt förhållningssätt, så har de en känsla av att HOVIK har förstärkt detta. En intervjuperson uttrycker hur viktigt det är med ett gemensamt förhållningssätt gentemot klienterna.

¹⁵ MI – motivational interviewing. En av upphovsmännen är Steven Rollnick och metoden går ut på att i längre samtal ge klienterna rådgivning om hur de skall genomföra förändring av beteenden eller sin situation (Rollnick m. fl., 2005).

Det blir en bättre miljö... mycket lugnare och tryggare... det blir en bättre tillit... om de känner sig kränkta blir de arga och irriterade... det blir en dålig stämning... ingen tjänar på det.

En kriminalvårdare anser att det är svårt att komma dithän att alla gör likadant. Hon säger att de inte nått det målet än men att det är något de arbetar mot och att HOVIK bidrar till den processen. Hon berättar att det pågår ständiga processer och förändringar i såväl personal- som klientgruppen, exempelvis att ny personal och nya klienter tillkommer, och att dessa processer påverkar varandra. Men här tycker hon att HOVIK stärker personalgruppen då det ger dem en chans att underhålla sin kompetens.

De övriga upplever inte att HOVIK hade bidragit till ett gemensamt förhållningssätt. En kriminalvårdare menar att HOVIK fortfarande är för nytt för att det ska kunna ge effekter i form av en gemensam grund. De som upplevde att de inte hade haft något utbyte av utbildningen menade att den då inte heller kan skapa en gemensam grund i förhållningssättet.

Det gav inte nånting... det var inget konkret man kom med... det var ingen konkret grund som alla kunde ta till sig och stå på...

En annan menar att de redan innan utbildningen arbetade på ett homogent sätt och tycker inte att hon märker någon påverkan av HOVIK i detta avseende. Oavsett om kriminalvårdarna erfar att utbildningen bidragit till ett gemensamt förhållningssätt eller ej, uttrycker de flesta att det inte är så lätt att arbeta på ett likartat sätt eftersom alla är olika individer.

Jag kan ju inte säga att vi jobbar på ett enhetligt sätt eftersom jag har mitt personliga sätt att vara... så det skiljer sig lite hur du gör som människa.

Diskussioner i arbetslaget

För att få ytterligare ”stoff” till vår frågeställning – om de fått en gemensam grund - ville vi undersöka om intervjupersonerna upplever att de talar om sitt arbetssätt i större utsträckning och på ett annat efter utbildningen. Vi ville veta vad de diskuterar, vid vilka tillfällen och vem det är som deltar i diskussionerna. Vi undrade också om det finns ett upplevt behov av att ha ytterligare diskussioner för att vidareutveckla det de lärt sig på HOVIK. Alla kriminalvårdare menar att förhållningssättet gentemot klienterna är något de alltid talat om eftersom det ständigt uppkommer situationer som måste diskuteras. De poängterar vikten av ett enhetligt förhållningssätt gentemot klienterna så att dessa inte ska kunna utnyttja situationen. Som en av intervjupersonerna uttrycker det:

... det är ju väldigt viktigt att vi har en enad front... så att vi gör samma... att vi säger samma... det ska inte vara någon skillnad om nån [klient] kommer till mig eller till någon annan...

Hälften av de tillfrågade tycker inte att HOVIK har påverkat kommunikationen i arbetslaget i någon större omfattning, vilket de uppger olika orsaker till. Bland annat sägs att utbildningen är så ”färsk” så det är därför svårt att uttala sig om huruvida den har satt några spår. Några nämner att personalomsättningen påverkar kommunikationen, mycket tid går till att installera ny personal och därför blir det mindre tid över till att diskutera samtalsmetoder och förhållningssätt. Någon menar att om inte HOVIK-utbildningen givit något så kan den inte heller påverka sättet att kommunicera i arbetslaget. Den andra hälften uttrycker en känsla av att utbildningen hade påverkat kommunikationen till det bättre. En av de intervjuade säger att

hon har en känsla av en positiv förbättring när det gäller att tala om arbetssättet, men tillägger att det inte är någonting som går att mäta. En annan säger också att hon inbillar sig att det går framåt, det vore konstigt om det inte skulle göra det eftersom de jobbar med HOVIK på uppföljningar. De kriminalvårdare som uppger att de upplever att HOVIK har påverkat kommunikationen tillhör den enhet som deltog i utbildningen i början av 2007. De har därmed haft tid för fler uppföljningsträffar vilket kan ha bidragit till att utbildningen har kunnat fortleva i arbetslagen.

När vi frågar vad kommunikationen i arbetslaget brukar handla om förutom förhållningssätt, uppger intervjupersonerna vitt skilda ämnen; osäkerhet om lagar och regler, hur uppkomna problem ska lösas eller hur många prylar de intagna får ha på rummet etcetera. Samtliga intervjuade uppger att det är viktigt med en kontinuerlig kommunikation, såväl i arbetslaget som med all övrig personal. En kriminalvårdare menar att en förutsättning för att det överhuvudtaget ska fungera i arbetslaget är att alla faktiskt deltar i kommunikationen. Då alla hela tiden är involverade i allt som händer kan inte en i arbetslaget stå utanför diskussionen, det är viktigt för gruppen att alla är med. Däremot menar några att det är lättare att prata med vissa kollegor än andra då man känner större trygghet och tillit med vissa.

Så när finns det då tillfällen att diskutera? De intervjuade uppger att det både finns strukturerade tillfällen och ett visst utrymme för spontan kommunikation. Det skiljer sig lite mellan enheterna, men alla uppger att de har kontinuerliga arbetsplatsträffar. De uppger också att de har kortare överrapporteringsmöten där kriminalvårdarna informerar vad som har hänt och vad som är på gång när det gäller klienterna. Det finns en tydlig skillnad mellan enheterna vad gäller HOVIK-träffar och handledning. Arbetslagen på den ena enheten har regelbunden handledning med en psykolog och uppger att denna är viktig då de får hjälp och stöd att hantera olika arbetsuppgifter. Den andra enheten har istället valt att ersätta den tidigare handledningen med regelbundna HOVIK-träffar. Samtliga intervjuade på denna enhet uppger att de är väldigt nöjda med dessa uppföljningar. Det finns då tid att i lugn och ro sitta ner och diskutera förhållningssätt och olika situationer som kan uppstå eller har uppstått. En kriminalvårdare framhåller att den gemenskapen man får på HOVIK-träffarna är viktig då det blir ett tillfälle att sitta tillsammans och prata med varandra utan avbrott. Träffarna sker också i mindre grupp vilket gör det lättare för alla att komma till tals. Framförallt framhåller de hur viktigt det är med återkommande träffar där de får möjlighet att uppdatera och träna de kunskaper de fått i "Vardagssamtal" och självskydd.

Det man har varit och lyssnat på en dag, det tappar man lätt bort... men nu får man repetera det och då kommer det att fastna... sen kan man sätta det i sitt sammanhang här... då förstår man det bättre... på en utbildning blir man mer matad.

En nackdel som samtliga intervjuade tar upp och som gäller både handledningen och HOVIK-träffarna är att de nästan aldrig får tillfälle att träffas hela arbetslaget. Detta är svårt att åstadkomma rent schematekniskt eftersom det alltid är någon som har ledig dag och det dessutom måste finnas personal till hands för klienterna.

Under intervjuerna framkommer tydligt hur viktig det är med en ständigt pågående diskussion vilket inte de planerade träffarna räcker till för. Arbetet anses vara av sådan art att situationer uppstår som måste lösas direkt; Hur ska jag agera nu? Hur hade du gjort? Har du erfarenhet av detta? Hur skriver jag detta? Alla menar att de löpande tar upp alla dessa frågor som uppstår men att det kan vara svårt att hitta stunder i vardagen där de ostört kan samtala. En av de intervjuade säger att man helt enkelt får ta sig en stund om det är något särskilt som måste

diskuteras direkt. Samtliga uppger att klimatet i arbetslagen är sådant att de inte upplever några problem med att diskutera vare sig svårigheter eller glädjeämnen.

Lärande i arbetslaget

Vi var intresserade av att se om det finns ett lärande klimat i arbetslagen. Har detta i så fall påverkats av HOVIK-utbildningen? För att komma åt om det finns ett lärande klimat har vi ställt frågor om de intervjuades upplevelser av stöttning, huruvida de upplever att de får feedback från kollegor men också från chefer samt hur man delar kunskaper och erfarenheter med varandra. Intressant var också att undersöka om utbildningen har bidragit till förändring vad gäller arbetsklimatet.

Stöttning

På frågan om man anser att man stöttar en kollega fick vi lite olika svar på grund av att de tolkade denna fråga på olika sätt. Alla upplever att de ger och får stöttning av sina kollegor i arbetslaget, dock uttrycker de intervjuade det på lite olika sätt. Några menar att de stöttar kollegor genom att finnas till hands och eventuellt gripa in i laddade situationer med klienterna. Det handlar om att man i en utsatt situation visar kollegan att man finns där och är beredd att hjälpa denna.

... om du står och bråkar med en klient... det första jag skulle göra är att ställa mig lite snett bakom och lägga handen på axeln... då vet du att det står en kollega bakom... jag skulle inte lägga mig i samtalet... men om jag känner att du inte grejar det... i det läget bryter jag in...

Andra menar att de även stöttar genom att svara på frågor, diskutera problem och vara lyhörd för hur andra mår. En kriminalvårdare menar att de har lärt sig att se på varandra om en kollega inte mår bra, jobbet är så utsatt så de måste vara rädda om varandra.

... det är ju inget riskfritt arbete det här... det är ju inte ofarligt att vara härinne... man får ta det på största allvar... det är ingen lekstuga...

Feedback

När vi frågade kriminalvårdarna om deras upplevelser av feedback, både vad gäller att ge och få, så svarar de flesta att detta är något som kan bli bättre. En av de intervjuade säger att en del kollegor är bra på att ge det men att alla inte är lika uppmärksamma. Ett par menar att det ofta är lättare att ge negativ feedback, till exempel att "nu har du inte gjort detta" än att berömma en kollega som faktiskt gjort något bra. Flera framhåller att de skulle vilja ha mer feedback, man vill ju faktiskt veta om man gjort något bra och även få konstruktiv kritik för att kunna förbättra sig. En av de intervjuade säger att det är väldigt viktigt hur man uttrycker kritiken, hon har fått konstruktiv kritik som hon kunnat ta till sig men har också varit med om att få negativ kritik som bara skapat irritation på grund av att kollegan inte klarat av att vara konstruktiv. En annan upplever att hon inte får någon feedback vilket kan ha olika orsaker. Då man arbetar själv med "sina" klienter och är fullt upptagen med sina arbetsuppgifter så blir det "... kanske en isolerad händelse mellan dig och din klient..." vilket kan göra det svårt för kollegorna att uppmärksamma vad som sker i det vardagliga arbetet och därigenom komma med spontan feedback. Hon upplever att feedback oftast ges då det är något extra ordinärt som skett. Två av de intervjuade talar om feedback i det tysta. En framhåller att feedback kan

uttryckas indirekt genom att kollegor vänder sig till henne när de vill få hjälp, eller om kollegor hänvisas till henne för att hon besitter kunskaper och erfarenhet. Någon säger att feedback inte alltid ges verbalt; känner man varandra väldigt väl kan man med kroppsspråket eller med en blick visa en kollega sin uppskattning.

Vad gäller cheferna så tycker samtliga intervjuade att de inte får någon vidare feedback därifrån. Många anser att cheferna inte kan ge någon motiverande och utvecklande feedback eftersom de inte befinner sig i verksamheten utan ofta sitter på sina kontor. En kriminalvårdare uttrycker att hon gärna skulle vilja ha mer feedback ”uppifrån” då detta är en del i hur ledningen tar hand om sin personal. Om kriminalvårdarna uttrycker olika behov till cheferna är det viktigt att dessa är lyhörda och lyssnar av sin personal. Hon tror att dålig feedback är en av anledningarna till att många slutar.

Kunskaper och erfarenheter

Alla de intervjuade intygar att de hela tiden lär av varandra i arbetslagen. Det spelar ingen roll om det är uppgifter av administrativ karaktär eller om det handlar om hur man förhåller sig till eller bemöter en klient. De intervjuade berättar att de ibland frågar varandra om hjälp och råd i en specifik situation, men de uttrycker också att mycket av kunskaperna och erfarenheten delges varandra i samtal och diskussioner. När vi analyserat kriminalvårdarnas svar på denna fråga får vi uppfattningen att det de kan om yrket har de till största delen lärt sig i arbetet tillsammans med hjälp av sina kollegor:

... det är utav deras kunskaper som jag har lärt mig hur jag ska vara i mitt arbete... annars hade detta arbetet varit jättesvårt... det är de här mötena [HOVIK-träffarna] och de här små stunderna... när man säger att jag måste få prata med dig... vid de tillfällena lär man sig jättemycket...

En kriminalvårdare berättar att hon delar med sig av kunskaper och erfarenheter genom ord, vilka hon menar är hennes verktyg. Hon framhåller att det är viktigt att det finns utrymme för att kunna prata, diskutera och ställa frågor. Att gemensamt reflektera över förhållningssätt anses kunna bli en källa till lärande. Om man får en förklaring till varför en kollega agerat på ett visst sätt kan man sätta detta i relation till sitt eget handlande och kanske hitta nya infallsvinklar. En intervjuperson säger att de delar kunskaper och erfarenheter i spontana samtal där någon återger en specifik situation hon har varit med om. Flera kriminalvårdare talar också om fördelen med att de besitter olika kunskaper och vilken styrka detta är när man arbetar i lag, är det något man själv inte kan lösa så finns det alltid någon som kan.

... jättebra att det är så mycket personal... det finns ju alltid någon att fråga... så får man en massa bra tips... och sen frågar någon mig och då kan jag hjälpa henne...

De som arbetat länge inom kriminalvården menar att man aldrig blir fullärd. Detta uttryckte en kriminalvårdare med ett exempel:

Vi hade ett samtal med en klient... mycket besvärlig situation med negativa besked... jag sitter med min gamla kollega... han var så fruktansvärt bra i det här samtalet... det var något av det bästa jag har sett... och då har jag varit med om några samtal...

En kriminalvårdare uttrycker att lärandet är en process som ständigt pågår och som måste underhållas. Att utbyta kunskaper och erfarenheter är en del i denna process, vilket en av de svarande belyser:

... jag sitter med någon som har goda teoretiska kunskaper om... jag har inte riktigt den teoretiska kunskapen men jag har en praktisk bakgrund... när vi börjar prata med våra olika bilder och slutar med en gemensam bild så har vi blivit lite klokare båda två... det är det här som gör att vi får en lärande organisation...

Någon anser att man lär sig jobbet bäst genom att utföra arbetsuppgifterna själv med en mer erfaren kollega som stöd. När det gäller förhållningssättet gentemot de intagna kan man genom att iaktta och lyssna på kollegorna få råd och tips. En kriminalvårdare framhåller dock att man måste agera utifrån sin egen personlighet och på det sätt som känns naturligt för en själv.

Utbildningens påverkan på arbetsklimatet

Vi kan se en tydlig skillnad mellan enheterna när det gäller frågan om hur utbildningen har påverkat arbetsklimatet. Intervjupersonerna på den enhet som gick utbildningen först och nu har regelbundna HOVIK-träffar, uttrycker alla att de har en känsla av att utbildningen faktiskt har påverkat klimatet till det bättre. Någon tycker att HOVIK-träffarna bidrar till ett bättre arbetsklimat, dessa träffar är tillfällen där de gemensamt kan ta upp och diskutera problem i lugn och ro. En annan säger att de har ett gott klimat men HOVIK-träffarna bidrar till att det kan utvecklas till att bli ännu bättre. Hon anser att arbetsgivaren tydligt måste visa att HOVIK är viktigt och också ge personalen de förutsättningar som krävs. Ytterligare en kriminalvårdare menar att HOVIK borde bidra till ett bättre arbetsklimat. Genom att man på olika sätt lär sig bemästra klientsituationer borde detta göra att alla blir tryggare och säkrare i sitt arbete. På den andra enheten är det ingen av intervjupersonerna som tycker sig uppleva någon förändring då det har gått så kort tid. En kriminalvårdare uttrycker som svar på frågan om hon upplever att HOVIK har förändrat arbetsklimatet:

Det är lite svårt att svara på... eftersom det är så nytt... om du hade frågat om ett år... om vi hade haft ytterligare tillfällen... då tror jag att det hade satt starkare spår...

Vidare behov

Vi var intresserade av att ta reda på kriminalvårdarnas behov inför det fortsatta lärandet i arbetslagen, vilka förutsättningar de upplever krävs för att utbildningen ska kunna leva vidare och på sikt bidra till en bättre arbetsmiljö. Samtliga intervjuade kriminalvårdare tar upp vikten av att ha regelbundna, återkommande HOVIK-träffar där de får möjlighet att träna "Vardagssamtal" och självskydd. De nämner att repetitionen är viktig för att effekterna av utbildningen ska fortleva. Det man lär sig på några få utbildningsdagar måste repeteras och sättas i ett vardagssammanhang för att därigenom bli "verkligt". Vi ser att behoven och önskemålen skiljer sig lite mellan enheterna. Kriminalvårdarna på den enhet som kommit igång med HOVIK-träffarna tycker att dessa fungerar bra men "... det är ett minimikrav det som finns nu... hade gärna kunnat vara oftare". På den andra enheten uttrycker kriminalvårdarna ett klart behov av uppföljning. De nämner att det nog finns en plan för fortsatta träffar men att de inte vet hur den ser ut. En kriminalvårdare menar att detta är en ständig process som behöver kontinuitet:

... nu har man sått ett frö... nu får man fortsätta... annars är det ju ingenting...

De säger att, en viktig förutsättning för att kunna vidareutveckla HOVIK är att alla måste få chans att komma ifrån arbetsuppgifterna och sitta och diskutera ostörda. Kriminalvårdarna på båda enheterna uttryckte vikten av ledningens engagemang för det fortsatta arbetet med HOVIK. Om det ska bli någonting av det är det viktigt att ledningen verkligen visar att detta är något som måste prioriteras och ger dem de förutsättningar som behövs. En intervjuperson framhåller att det måste vara möjligt för alla att delta på HOVIK-träffarna, vilket kanske kräver att vikarier måste sättas in. En annan påpekar att när inte ens det basala fungerar i verksamheten, som till exempel att de inte har full bemanning, är det svårt att engagera sig i olika samtalstekniker.

Resultatanalys

I denna del är vårt syfte att utifrån det teoretiska materialet analysera de resultat vi fått i undersökningen. Vi vill förstå kriminalvårdarnas uttalanden i ljuset av de aspekter på lärande vi lyft fram i teoriavsnittet.

Inställning och utbyte

Den inställning till HOVIK-utbildningen som kriminalvårdarna har tror vi har stor betydelse för hur man tar till sig och upplever utbildningen. Därmed kan den även ha betydelse för hur utbildningen fortlever i arbetet. I vårt resultat kan vi se att de som var mer positivt inställda till HOVIK-utbildningen från början också var de som kom att uttrycka sig i positiva ordalag över utbildningens resultat och effekter efteråt. Förutom att utbildningen handlade om hot och våld inom Kriminalvården visste kriminalvårdarna inte så mycket om utbildningen. De tycks inte ha fått särskilt mycket information om den, vilket kan ha påverkat att de inte har talat så mycket om den i sina arbetslag.

Ellström (1996) talar om vikten av mål när det gäller att lära i arbetslivet och menar bland annat att det är viktigt med klara och tydliga mål för att ett lärande ska komma till stånd. Det krävs också att individerna känner ett engagemang i och för målen. Detta resonemang bör kunna tillämpas även i utbildningssammanhang. Vår uppfattning är att det har funnits klara, tydliga mål med utbildningssyftet, men att det inte verkar som om kriminalvårdarna i lika hög grad blivit informerade om dessa eller exakt vad utbildningen skulle gå ut på. Om man inte får tydlig information om innehållet kanske man skapar egna förväntningar som inte uppfylls. En kriminalvårdare uttryckte just en besvikelse över att utbildningen inte innehöll det hon hade förväntat sig.

Ellström (1996) talar om att utbildning i arbetslivet ökar och att det främst beror på ekonomiska överväganden. Ett syfte med HOVIK-utbildningen var att skapa en bättre arbetsmiljö för att på sikt kunna sänka sjukskrivningssiffrorna. Utbildning bör kritiskt ifrågasättas, vem formulerar målen och hur ser dessa ut? Man bör även ställa sig frågan varför utbildning över huvud taget ska ske (Jerkedal, 1973). En kriminalvårdare menar att intentionerna med utbildningen var väldigt bra, men hon påpekar att det finns flera basala funktioner i verksamheten som måste fungera, till exempel personalbemanning, innan man kan fokusera på utbildning. I detta fall kanske inte utbildning i "Vardagssamtal" är lösningen på en bättre arbetsmiljö, utan en ökad personalbemanning.

Vi har även frågat om kriminalvårdarnas utbyte av utbildningen vilket kan vara svårt att särskilja från den inställning man har. När det gäller inställning och utbyte knyter vi an till Illeris (2007) beskrivning och försöker förstå detta med hjälp av lärandets tre dimensioner. Innehållsdimensionen är det som lärs, det vill säga att tillägna sig kunskaper som hjälper oss att bemästra vår omgivning och fungera tillfredsställande i förhållande till den omgivning vi befinner oss i. I kriminalvårdarnas fall handlar det om att tillägna sig kunskaper som kan hjälpa dem att få ett fungerande förhållande till klienterna. Man vill i möjligaste mån förebygga konflikter genom "Vardagssamtal" men också vara förberedd inför mer konfliktfyllda situationer genom att lära sig självskydd. De kriminalvårdare som är positivt inställda kan ha haft en starkare drivkraft då de insett vad innehållet i utbildningen kan få för betydelse för att kunna bemöta klienterna på ett bättre sätt. Detta kan i sin tur tänkas bidra till en bättre arbetsmiljö. De kunskaper och verktyg de får med sig från utbildningen kan sedan användas i handlingar de utför på arbetsplatsen och i samspel med arbetskamrater och klienter. Vilka kan då orsakerna vara till att man inte upplever något utbyte av en utbildning? De kriminalvårdare som uppgett att de inte fått något utbyte har exempelvis uttryckt det med att det inte gav något nytt eller att utbildningen höll en för låg nivå. Jarvis (Illeris, 2007) har beskrivit olika anledningar till varför det i vissa sammanhang inte sker något lärande. En förklaring är att man på förhand anser sig ha en förförståelse av något och därför inte lägger märke till nya läromöjligheter. Det är möjligt att kriminalvårdarna upplevde att de redan hade dessa kunskaper och därför inte såg nya möjligheter att lära i HOVIK-utbildningen. Någon uttryckte också kritik mot utbildningar som alla måste delta i oavsett om behov finns eller ej. En annan förklaring som Jarvis ger är avvisande, vilket innebär att man mer eller mindre medvetet bestämt sig för att inte lära sig något nytt i en viss situation. Om man tvingas gå en utbildning som man inte upplever sig ha behov av kanske inställningen redan från början är avvisande, vilket torde bidra till att möjligheterna att lära nytt minskar. Här ifrågasätter vi huruvida de som planerat utbildningen har reflekterat över om kriminalvårdarna som ska genomgå utbildningen har olika behov och olika kunskapsnivå.

Kollektivt lärande

Vi ställde frågan om kriminalvårdarna upplever att de fått ett gemensamt arbetssätt att utgå ifrån efter utbildningen. Genom att gå samma utbildning och få ta del av gemensamma begrepp och verktyg kan man tänka sig att kriminalvårdarna får en gemensam kunskapsgrund att utgå ifrån. Några av kriminalvårdarna upplever att de hade ett gemensamt förhållningssätt redan innan utbildningen men tycker att detta har förstärkts i och med HOVIK. Kriminalvårdarna uttrycker även att det är väldigt viktigt med ett enhetligt förhållningssätt gentemot klienterna, då klienterna annars kan "utnyttja situationen". Det bidrar också till en större trygghet i arbetslaget och därmed blir det en lugnare arbetssituation.

Hur kan vi då förstå ett gemensamt arbetssätt och hur kan ett sådant uppnås? Vi försöker förstå detta som ett kollektivt lärande i vilket gemensamma förhållningssätt skapas. Enligt Granberg (2003) måste vissa förutsättningar finnas för att ett kollektivt lärande ska kunna uppstå, individerna måste utgöra en arbetsgrupp där de arbetar tillsammans med uppgifter som de har en gemensam uppfattning om. Gemensamma syn- och tänkesätt uppstår i ett kollektivt lärande, vilket sker genom dialog där gruppmedlemmar gemensamt reflekterar över arbetsuppgifter, erfarenheter och upplevelser av situationer som har uppstått (a.a.) I kriminalvårdarnas arbete med klienterna uppstår ofta situationer som måste lösas direkt i samråd med kollegor. Det handlar även ofta om att en kriminalvårdare efter en situation med en klient behöver diskutera med kollegor för att få råd och stöd i det egna agerandet. Här kan vi tydligt se hur det pågår en ständig dialog och diskussion hos kriminalvårdarna i vilken de

tillsammans lär av och med varandra. Utifrån detta ställer vi oss frågan huruvida kriminalvårdarna har tid och utrymme för dialog och diskussion. Förutom HOVIK-träffar eller handledning har de även ett visst utrymme för spontan kommunikation. Finns inte tiden säger de att man helt enkelt får ta sig tid. För att de kunskaper de fått med sig från HOVIK-utbildningen ska leva vidare uttrycker kriminalvårdarna vikten av återkommande träffar, där de kan repetera kunskaperna och sätta dessa i ett sammanhang i arbetet. I dialog, reflektion och genom utbyte av tankar och erfarenheter på träffarna uppstår ett informellt lärande. Ellström (1996) beskriver hur ett ökat lärande i arbetslivet ställer krav på en arbetsmiljö som främjar och stimulerar lärande och utveckling. Forskning visar dessutom att det endast är en liten del av vad som lärs på formella utbildningar som kan överföras och användas som bas för praktiskt handlande. Därmed får det informella lärandet stor betydelse i arbetslivet (a.a.). Även Elkjær (2005) talar om hur man kan stödja det informella lärandet i arbetslivet och framhåller bland annat vikten av organiserade tillfällen för reflektion.

En fråga som aktualiseras i synen på kollektivt lärande är huruvida ett sådant kan ske om lärandet är individuellt. Ohlsson (1996) har studerat förhållandet mellan individuellt och kollektivt lärande. Han diskuterar hur man kan förstå arbetsgruppens lärande och hur det relaterar till de enskilda gruppmedlemmarna. Han beskriver gruppens samspel och aktiviteter som tre strukturella dimensioner. Specifikt – generellt kallas en dimension och handlar om beredskapsstrategier som styr handlandet. Den generella är av regelmässig karaktär och är oberoende av den specifika situationen där handlandet sker. När kriminalvårdarna talar om vikten av att hålla en ”enad front” gentemot klienterna och att hålla på samma regler tolkar vi det som att detta ligger inom denna dimension. Det ska inte spela någon roll vilken klient eller vilken kriminalvårdare det gäller – handlingen eller svaret bör vara detsamma. Till skillnad från den generella beredskapsstrategin där handlandet inte styrs av situationen finns det beredskapsstrategier där situationen avgör hur den enskilde handlar, beroende på hur hon tolkar dess innebörd. Här ser vi ”Vardagssamtal” med de tre samtalsstilarna som olika beredskapsstrategier vilka kriminalvårdarna kan använda beroende på hur de läser av och tolkar situationen med klienten. Situationen kan vara bekant på grund av att kriminalvårdaren har erfarenhet av liknande situationer men det kan också vara en ny situation som hon inte har tidigare erfarenhet av. Ohlsson (a.a.) talar om strategier som verktyg som individen har i beredskap för en viss situation. Här ser vi de olika samtalsstilarna och självskyddet som dessa verktyg.

I dimensionen privat – offentligt handlar det om hur gruppen utvecklar gemensamma perspektiv och strategier genom att interagera och kommunicera med varandra. Detta ser vi att kriminalvårdarna gör kontinuerligt, vilket de också ser som nödvändigt för att hitta gemensamma strategier för sitt handlande. Precis som Ohlsson (a.a.) beskriver, kan man göra sina erfarenheter tillgängliga för kollegorna i det berättande samtalet. I den gemensamma reflektionen kan kriminalvårdarna ta del av varandras perspektiv och offentliggöra likheter och skillnader. Genom att man offentliggör sina erfarenheter, privata tankar och föreställningar i det dagliga arbetet får arbetsuppgifterna mening och innehåll. När kriminalvårdarna, exempelvis på HOVIK-träffarna, gemensamt reflekterar över sina erfarenheter ger detta en möjlighet att komma fram till gemensamma handlingsstrategier för liknande framtida situationer.

Den tredje dimensionen, enskilt – gemensamt, handlar om hur gruppmedlemmar gemensamt skapar handlingsstrategier. Här handlar det inte bara om hur de enskilda individerna offentliggör sina erfarenheter utan att det gemensamma som utvecklas är bundet till ett visst sammanhang. Erfarenhetsutbytet och den gemensamma förståelsen är lokaliserat i ett visst

möte med vissa personer. Detta förekommer också hos kriminalvårdarna, som i stor utsträckning diskuterar och utbyter erfarenheter med någon eller några kollegor när tillfälle ges. En ständig dialog kring klienterna verkar vara nödvändig, vilket leder till att dessa samtal ofta sker mellan ett fåtal kriminalvårdare och inte i hela arbetslaget. När man i dessa samtal delger varandra erfarenheter och utvecklar en gemensam förståelse delas detta bara av dem som är närvarande vid det aktuella tillfället. Ohlsson (a.a.) menar också att denna lokalisering för erfarenhetsutbyte kan innebära svårigheter att utforma gemensamma detaljerade regelmässiga strategier av mer generell karaktär. Kriminalvårdarna uttrycker också ett behov av att träffas alla samtidigt i arbetslaget, så att de tillsammans har möjlighet att utveckla gemensamma handlingsstrategier.

Det framgår tydligt att kriminalvårdarna upplever att de hela tiden lär av varandra i arbetslagen. Flera av dem framhåller också att de yrkeskunskaper de besitter har de till största delen lärt av kollegor. De delar med sig av kunskaper och erfarenheter genom ord, men även genom att studera och iakttaga varandras agerande i klientsituationer. Kriminalvårdarna framhåller också en styrka i att arbeta tillsammans i lag, då de har olika kunskaper. Det finns alltid någon som kan hjälpa till om det uppstår svårigheter för en enskild kriminalvårdare. Det sätt på vilket man lär av varandra kan vi dels förstå som ett kollektivt lärande utifrån hur Döös, Wilhelmson och Backlund (2001) beskriver ett sådant. Det är en process där människor utifrån ett interaktivt och kommunikativt handlande lär tillsammans. En betydelsefull förutsättning för ett kollektivt lärande är att individerna i arbetsgruppen handlar tillsammans, kan se varandra agera och se konsekvenserna av varandras handlingar (a.a.). Kriminalvårdarna framhåller att det är väldigt lärorikt att se hur kollegorna förhåller sig gentemot klienterna. Både de som är relativt nyanställda men även de som arbetat väldigt länge säger att kollegors ageranden bidrar till det egna lärandet. Döös m.fl. (a.a.) poängterar också att det kollektiva lärandet inte endast handlar om prat och samtal utan att man måste uppmärksamma själva *görandet*.

Lära av erfarenhet

Vi kan också förstå kriminalvårdarnas sätt att lära, som vi ovan beskrev, utifrån ett kontextuellt synsätt. Det grundläggande här är att man ser allt lärande som situerat och att kunskapen inte går att frigöra från sitt sammanhang. Lärande är en social process där man genom att aktivt delta i en arbetsgemenskap också tillägnar sig vissa tänkesätt och handlingsmönster (Ellström, 1996). Bland annat uttrycker en kriminalvårdare att det är tack vare de kunskaper hon tillägnat sig av kollegorna i arbetsgemenskapen som hon har lärt sig hur hon ska agera i sitt arbete. Lärandet är en process, säger en kriminalvårdare, och att utbyta kunskaper och erfarenheter är en del i denna process. Ett kontextuellt synsätt innebär att det erfarenhetsbaserade lärandet betonas. Förutsättningen för att man ska kunna lära av sin erfarenhet beror på vilka möjligheter man har att utföra feedback-fasens olika steg: observation, tolkning, värdering och reflektion (Ellström 1992). Detta tydliggjordes exempelvis i ett uttalande av en kriminalvårdare, som menar att HOVIK-utbildningen bidragit till att hon reflekterar mer över sitt handlande: "Man ser på sig själv... man tänker efter... hur agerar jag... hur agerar då den intagne på mitt sätt?" Ett villkor för att kunna lära är, enligt ett av stegen, att vi ska kunna observera konsekvenserna av våra handlingar, vilket är tydligt att denna kriminalvårdare gör. Hon ser konsekvenserna av sitt agerande i klientens reaktion. Erfarenhetslärandet kräver också att man har tillgång till mentala modeller, då det är utifrån dessa man tolkar de erfarenheter man gör. För att tolka och förstå verkligheten räcker det inte med erfarenheter från praktisk verksamhet, man behöver också komplettera det praktiska med

planerade utbildningsinsatser. De som har deltagit i HOVIK-utbildningen har fått kunskap om olika samtalsstilar, vilket bidragit till att man vidgat kunskapsbasen och kanske även handlingsrepertoaren. De ökade kunskaperna använder kriminalvårdaren för att tolka olika handlingars konsekvenser. Det sista steget i feedback-fasen är värdering och reflektion. När man värderar något man utfört jämför man konsekvenserna av sin handling med de mål man haft för denna. I ovan nämnda citat kan vi se hur kriminalvårdaren reflekterar dels över det egna agerandet, men också över hur klienten responderar på hennes handling. Om konsekvenserna av handlandet inte blev som hon förväntat sig måste hon kanske korrigera sitt handlande. "Vardagssamtal" med dess tre samtalsstilar är redskap som kriminalvårdarna kan använda i sin interaktion med klienterna. Vi kan se "Vardagssamtal" som ett tydligt exempel på hur kriminalvårdarna kan lära av erfarenheten då de här får en möjlighet att utföra de olika stegen i feedback-fasen.

Förutsättningar för att HOVIK-utbildningen ska leva vidare

Syftet är att HOVIK:s två utbildningstillfällen ska leva vidare på arbetsplatsen. Varje verksamhetsområde inom Kriminalvården bär själv ansvar för att utveckla och arbeta vidare med "Vardagssamtal" och självskydd. För att möjliggöra ett fortsatt lärande för kriminalvårdarna bör ledningen organisera för detta. Individ och verksamhet påverkar varandra, varför det är nödvändigt med en kontinuerlig och växelverkande utveckling av såväl individ som verksamhet (Ellström, 1996).

Kriminalvårdarna har fått möjlighet att utvecklas genom HOVIK-utbildningen. För att den ska kunna fortleva på arbetsplatsen är det nödvändigt att Kriminalvården organiserar verksamheten så att kriminalvårdarna får de förutsättningar som behövs. Enligt Elkjærs (2005) resonemang kan det informella lärandet stödjas på olika sätt, bland annat genom organiserade tillfällen för reflektion. Kriminalvårdarna uttrycker att de planerade HOVIK-träffarna utgör tillfällen där de i lugn och ro får sitta ner och diskutera förhållningssätt och olika situationer som kan uppstå eller har uppstått. Genom att kriminalvårdarna får planerat utrymme för diskussion och reflektion tillsammans stärker detta möjligheterna till ett fortsatt lärande.

Ledningens stöd är betydelsefullt om det ska kunna ske en utveckling och ett lärande i arbetet. En viktig del i detta stöd är att bidra med resurser vad gäller material och personal (Ellström, 1996). Vikten av ledningens engagemang för det fortsatta arbetet med HOVIK är också något som alla kriminalvårdarna poängterar; om det ska bli någonting av det är det viktigt att ledningen verkligen visar att detta är något som måste prioriteras. Det ska vara möjligt för all personal att delta på HOVIK-träffarna, vilket kanske kräver att vikarier sätts in. En annan förutsättning, som kriminalvårdarna lyfter fram, är att det basala i verksamheten måste fungera, såsom tillräcklig bemanning. Arbetar man under pressade förhållanden är det svårt att engagera sig i nytt lärande. De kriminalvårdare som först genomgick HOVIK-utbildningen är också de som kommit igång med regelbundna HOVIK-träffar. De uttrycker sig också klart positivt om träffarna och menar att det är genom dessa utbildningen faktiskt lever vidare. De som gick utbildningen senare uttrycker att den är så "färsk" att det är svårt att veta om den har satt några spår. De när dock en förhoppning om att det frö som har sätts, i och med utbildningen, ska få näring och gro i ett fortsatt arbete med HOVIK.

Diskussion och slutsats

Under denna rubrik kommer vi att diskutera kring vårt resultat och knyta ihop vår uppsats. Vi kommer även att diskutera brister vi upptäckt under arbetets gång och lyfta fram en del självkritik.

Det finns olika aspekter som påverkar huruvida en utbildning ger förväntade effekter. En viktig aspekt i detta sammanhang är information. Om man inför en utbildning får tydlig information om dess innehåll kanske detta kan bidra till ökade möjligheter att ta till sig utbildningen. Om man inte vet vad innehållet går ut på skapar man sig ofta egna förväntningar vilket i sin tur kan blockera oss från att lära nytt. Vet man vad en utbildning kommer att handla om är man också förberedd på innehållet och behöver på så sätt inte "konfronteras" med tankar om att innehållet inte var det förväntade. Här bör också tilläggas att det är den enskilde individens ansvar att ta del av den eventuella information som ges om en utbildning. HOVIK var en utbildning som alla kriminalvårdare skulle genomgå. En relevant fråga inför en utbildning som alla medarbetare ska delta i är på vilken nivå den ska läggas. Medarbetare har olika bakgrund, olika förkunskaper och olika lång anställningstid, vilket medför att det kan vara problematiskt att hitta en nivå på utbildningen som passar alla. Några medarbetare kan uppleva att en utbildning är för basal medan andra kan uppleva att den ger många nya infallsvinklar. En väg att gå kan vara att man inför en utbildning gör en behovsanalys, det vill säga undersöker vilka behov av utbildning det finns bland medarbetare.

Många kriminalvårdare uttryckte att HOVIK-utbildningen troligtvis hade allra störst betydelse för dem som var relativt nyanställda inom kriminalvården. Det kan möjligtvis förhålla sig så att en del kriminalvårdare som arbetat länge har en uppfattning om att vardagssamtal med klienterna är något de "alltid" har arbetat med. Detta kan bidra till att de har svårigheter att se nya möjligheter att lära. Detta resonemang kan troligtvis generaliseras till många olika yrken och arbetsuppgifter. När man hållit på med någonting väldigt länge finns det en risk att man upplever sig vara "fullärd" och därför inte känner ett behov av att lära nytt. Det kan handla om att man behöver kritiskt ifrågasätta sitt eget arbets- och förhållningssätt för att inse att man faktiskt kan hitta nya infallsvinklar och se nya möjligheter att förhålla sig i sitt arbete.

I vårt resultat framgår tydligt att kriminalvårdarna lär av och tillsammans med varandra, vilket förmodligen kan generaliseras till många andra arbetsplatser där man jobbar i arbetslag. Medarbetare hjälper varandra i olika situationer, de delar erfarenheter och ger råd och stöd till varandra. Detta informella lärande upplever vi sker i "det tysta", det är ingenting som lyfts fram och synliggörs som ett lärande. De HOVIK-träffar som kriminalvårdarna har ser vi som tillfällen eller fora där kriminalvårdarnas lärande i arbetet faktiskt kan synliggöras. På dessa träffar bidrar kriminalvårdarna till ett gemensamt lärande genom att diskutera olika klientsituationer de varit med om. Träffarna blir dels tillfällen att synliggöra det lärande som sker i det dagliga arbetet men själva *träffarna* kan också ses som lärtillfällen då kriminalvårdarna här utbyter erfarenheter och tillsammans reflekterar över arbetsuppgifter och förhållningssätt.

Något som kriminalvårdarna uttrycker som ett problem är att hela arbetslaget ytterst sällan får möjlighet att träffas samtidigt. Detta är särskilt viktigt när det gäller att diskutera gemensamma strategier och förhållningssätt gentemot klienterna. I sådana diskussioner är det viktigt att alla är med och får lägga fram sina åsikter för att på så sätt känna delaktighet och ett engagemang i de frågor som diskuteras. Att medarbetare inte alltid har möjlighet att träffas samtidigt kan nog vara ett problem i verksamheter där bemanning krävs större delen av dygnet och där medarbetare arbetar oregelbundna tider. Vissa frågor kräver att alla

medarbetare är delaktiga och det är därför viktigt att ledningen prioriterar och organiserar möten där medarbetare ska kunna träffas samtidigt.

Den avsiktliga tanken med HOVIK-projektet i form av utbildningstillfällen och uppföljningsträffar på enheterna anser vi vara genomtänkt. Syftet med utbildning i arbetslivet är att den ska bidra till en förändring i det dagliga arbetet. HOVIK-projektets upplägg torde bidra till att utbildningen ger effekter i kriminalvårdarnas arbete med klienterna. Genom att man ges tillfälle att åter anknyta till vad man lärt sig på utbildningen och sätta in kunskaperna i vardagliga sammanhang, så fortlever utbildningen. Man kan ställa sig frågan vilka effekterna hade blivit ifall man endast hade haft de två utbildningstillfällena. Ledningen har givit varje verksamhetsområde ansvaret för det fortsatta arbetet med HOVIK-träffarna. För att det ska vara möjligt att genomföra dem är det även viktigt att enheterna får resurser för detta samt att ledningen tydligt visar att HOVIK bör prioriteras.

Vi sökte i vårt empiriska material finna mönster, likheter och skillnader. Alla kriminalvårdare menar att det är kollegorna som är den största källan till de kunskaper de har. De uttrycker även behovet av att kontinuerligt diskutera och utbyta erfarenheter i arbetslaget. De tydligaste skillnaderna vi har sett finns mellan enheterna, vilket är en naturlig följd av att kriminalvårdarna på respektive enhet genomgått utbildningen vid skilda tillfällen. Det framgår tydligt att kriminalvårdarna på den enhet som gick utbildningen först ställer sig mer positiva till HOVIK. Då de har haft fler HOVIK-träffar har de också haft möjlighet att se effekterna av utbildningen över en längre tidsperiod. Kriminalvårdarna på den enhet som genomgick utbildningen vid en senare tidpunkt har inte haft samma möjligheter att se hur utbildningen kan fortleva och vilka effekter den kan ge. De uttrycker att utbildningstillfällena inte var tillräckliga för att skapa en förändring i arbetet. Samtidigt ställer de sig frågande till huruvida det skulle gå att genomföra uppföljningsträffar på enheten då de upplever att tid och resurser inte fanns.

Utifrån de två enheter vi studerat är det tydligt att utbildningen har givit effekter på den enhet som haft uppföljningsträffar. Om detta beror på uppföljningsträffarna eller andra orsaker som vi inte har haft möjlighet att ta i beaktande kan vi inte vara säkra på. Om frånvaro av uppföljningsträffar är anledningen till att kriminalvårdarna på den andra enheten inte upplevde något utbyte av utbildningen kan vi heller inte vara säkra på. Det kan bero på helt andra orsaker som ligger utanför det fokus vi haft för vår undersökning.

Uppsatsarbetet har varit en lång process, från att välja ett undersökningsområde och att formulera en forskningsfråga till att åstadkomma en färdig uppsats. Detta arbete har varit intressant ur flera aspekter, dels har vi fått uppleva hur en forskningsprocess fungerar och härigenom utmana våra egna kunskaper och tankar, men vi har även fått en inblick i Kriminalvården och fått ta del av kriminalvårdares upplevelser. När vi ser tillbaka på detta arbete kan vi se att vi har lärt oss väldigt mycket, men vi kan också se att vi ibland kunde ha gjort andra ställningstaganden än dem vi gjorde. Under arbetets gång upptäckte vi att vår forskningsfråga var i vidaste laget, vi borde ha avgränsat oss mer. Vår forskningsfråga innehöll flera "underfrågor" vilket ledde till att det stundtals blev svårt att hantera och sortera ut det som var relevant. Trots att vi har valt att göra en kvalitativ studie kan vårt resultat bära drag av ett kvantitativt resonemang. Vi skulle ha kunnat komplettera våra intervjuer med enkätfrågor för att få reda på hur fler kriminalvårdare tänkte och förhöll sig kring utbildningssatsningen.

Referenser

Litteratur

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Döös, M., Wilhelmson, L. & Backlund, T. (2001). Kollektivt lärande på individualistiskt vis - ett lärdilemma för praktik och teori. T. Backlund, H. Hansson & C. Thunborg (Red.), *Lärdilemman i arbetslivet* (s. 43-78). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. (2003). *Arbetsplatsens relationik – om långsamt kunskapande och kompetenta relationer*. (Arbetslivsrapport, nr 2003:12). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Egidius, H. (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde: et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Köpenhamn: Samfundslitteratur.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P- E. & Hultman, G. (2004). Inledning. P-E. Ellström & G. Hultman (Red.). *Lärande och förändring i organisationer* (s. 9 -16). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, E. & Ekholm, B. (2004). Verksamhetskultur och lärande. P-E. Ellström, & G. Hultman (Red.). *Lärande och förändring i organisationer* (s. 137-156). Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. (2003). *PAOU: Personaladministration och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heide, M., Johansson, C. & Simonsson, C. (2005). *Kommunikation & organisation*. Malmö: Liber.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Jerkedal, Å. (1973). *Utbildning och/eller lärande*. Stockholm: PA-rådet.
- Lennéer Axelson, B. & Thylefors, I. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lökholm, K. (2005). *Vardagssamtal*. Talking Sense™ & Kriminalvården.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära, Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Rapport nr 26, seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rollnick, S., Nygren, L., Farbring, C. Å. & Lökholm, K. (2005). *Kortfattad handledning för användare i Vardagssamtal*. Talking Sense™ & Kriminalvården.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Internet

www.vr.se Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. 2/2-2008.

www.kriminalvarden.se Om Kriminalvården, Mål och medel. 13/4-2008.
http://www.kriminalvarden.se/templates/KVV_InfoPageGeneral_4753.aspx

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide – kriminalvårdare

Inledning

- Vilka är vi?
- Bakgrund och avsikt med intervjun
- Tidsram för intervjun
- Konfidentiellt
- Användning av data

Syfte: att presentera oss, informera om vad intervjun kommer att handla om och vad som sker med deras svar.

Den intervjuades bakgrund

- Hur länge har du varit anställd inom Kriminalvården?
- Din ålder?
- Man/Kvinna?
- När gick du utbildningen i HOVIK-projektet?
- Gick du utbildningen tillsammans med ditt arbetslag?

Syfte: att ta reda på om upplevelserna skiljer sig beroende på dessa faktorer. Att få veta något om den intervjuade, få en förförståelse.

Den intervjuades inställning till utbildningen i HOVIK-projektet

- Hur var din inställning till utbildningen innan du gick den?
 - Vad tänkte du om HOVIK-projektet?
 - Vad hade du hört om den innan?
 - Hur har ni i arbetsgruppen talat om HOVIK-projektet innan ni deltog i den?

Syfte: att se om inställningen till utbildningen har betydelse för arbetet i arbetslagen. Ev. också få veta om den intervjuade själv upplevt ett behov av kunskaper och färdigheter i kommunikation och konflikthantering. Ev. också få veta om man tidigare i arbetslaget talat om behovet av att få en fördjupad kommunikativ kompetens.

Den intervjuades utbyte av utbildningen

- Vad har du haft för utbyte av utbildningen? Vad har den givit dig?
- Hur har utbildningen påverkat dig?
 - direkt efteråt
 - efter en tid
 - nu

Syfte: Att ta reda på hur den intervjuade upplever att utbildningen har påverkat honom/henne.

Den intervjuades upplevelser av hur utbildningen har påverkat interaktionen i arbetslaget

- Hur upplever du att förhållningssättet till klienterna har påverkats efter utbildningen?
 - Upplever du att alla i arbetslaget arbetar på ett likartat sätt enligt de kunskaper ni har fått på utbildningen?
 - Varför/varför gör ni inte det?
- Upplever du att ni talar om ert arbete/förhållningssätt gentemot klienterna på ett annat sätt efter utbildningen?
 - Hur diskuterar ni ert arbetssätt i arbetslaget?
 - När har ni tillfälle att diskutera?
 - Vad diskuterar ni?
 - Vem diskuterar?
 - Hur har utbildningen påverkat kommunikationen i arbetslaget?

Syfte: att lyssna efter om en förändring skett på ett eller annat sätt, faktisk eller upplevelsemässigt. Att lyssna efter om det finns ett upplevt behov av att få diskutera med kollegorna om arbetssätt etc. i arbetslaget.

- Kan du beskriva hur du upplever klimatet i arbetslaget?
 - Upplever du att du kan diskutera svårigheter och glädjeämnen i arbetsgruppen?
 - Hur stöttar du en kollega? Upplever du att du får stöttning när du behöver det? Om inte – vilka hinder finns i så fall?
 - Upplever du att du får feedback från dina arbetskamrater? Från chefer? Är det både positiv och negativ feedback? Tycker du att du själv ger dina arbetskamrater feedback?
 - Hur överför du erfarenheter och kunskaper till de andra i arbetslaget? Upplever du att du får ta del av erfarenheter och kunskaper av dina kollegor?
 - Hur upplever du att utbildningen har bidragit till förändring vad gäller arbetsklimatet?

Syfte: att se om arbetslaget har fått en gemensam grund att stå på, om de diskuterar sitt arbetssätt mer efter utbildningen och om de i diskussionerna utvecklar sitt arbetssätt, lär av varandra.

Den intervjuades tankar och önskemål inför det fortsatta arbetet

- Vad upplever du skulle behövas för att ni i arbetslaget ska kunna vidareutveckla de kunskaper ni fått i utbildningen? Har ni dessa möjligheter? Upplever du att dessa möjligheter finns?
 - Tid för att diskutera och kommunicera?
 - Forum, på vilket sätt, alla eller några?
 - Handledning och stöd?

Syfte: att ta reda på vad det finns för eventuella behov.

Fördjupande frågor:

- Kan du beskriva...
- Hur menar du...
- Varför tror du att...
- Kan du utveckla det lite mer...
- Kan du ge exempel...